This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

**Usage guidelines**

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

**About Google Book Search**

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

**Über dieses Buch**

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

**Nutzungsrichtlinien**

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

**Über Google Buchsuche**

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

LB
675
S34L3

$B 16 842

EXCHANGE

SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS

LVX

FIAT

MDCCCLXVIII

EX LIBRIS

31 190
ooh

# SCHLEIERMACHERS LEHRE VON DER VOLKSSCHULE

## IM ZUSAMMENHANGE MIT SEINER PHILOSOPHIE.

INAUGURAL-DISSERTATION

DER HOHEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT ZU LEIPZIG

ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

VORGELEGT VON

ERICH LAHSE.

LEIPZIG.
BUCHDRUCKEREI JULIUS KLINKHARDT.
1901.

LB675
S34L3

UNIV OF
CALIFORNIA

# Inhaltsübersicht.

## Einleitung.


Seite

§ 1. Die Vorgänger Schleiermachers in der Lehre von der Volksschule. Die Philanthropen, Pestalozzi, Fichte . . . . . 1

§ 2. Allgemeine Bemerkungen über Schleiermachers Pädagogik . 4


## I. Teil.

## Die Grundlagen der Volksschulpädagogik in der Allgemeinen Pädadogik.

### 1. Kapitel.

### Begriff und Wesen der Erziehung.


§ 3. Begriff der Erziehung . . . . . 6

§ 4. Die psychologischen Voraussetzungen des erzieherischen Einwirkens . . . . . 8

§ 5. Das Ziel der Erziehung . . . . . 17

§ 6. Die Perioden der Erziehung . . . . . 18

§ 7. Die allgemeine Methode (die Mittel) der Erziehung, ihr ethisches Grundprinzip . . . . . 19

§ 8. Die reinen Mittel der Erziehung. Behütung. Gegenwirkung (Strafen). Unterstützung: a) der Gesinnung (Erziehung im e. S.); b) der Fertigkeit (Unterricht) . . . . 21


### 2. Kapitel.

### Das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik und zum System der Philosophie.


§ 9. Die erkenntnistheoretisch-metaphysische Grundlage der Schleiermacherschen Philosophie; a) die sensualistisch-rationalistische Erkenntnistheorie; b) die realistisch-idealistische Metaphysik . . . . . 33


269452

Seite

§ 10. Die Ethik. Die sittlichen Gemeinschaften. (Die staatliche, kirchliche, gesellige, wissenschaftliche und erziehende Gemeinschaft) . . . . . 37
§ 11. Das Grundprinzip der pädagogischen Methode in der Ethik . . . . . 41

## II. Teil.

## Die Volksschulpädagogik.

### 3. Kapitel.

**Begriff und Wesen der Volksschule.**

§ 12. Die Volkserziehung als private Erziehung . . . . . 45
§ 13. Die Volkserziehung als öffentliche Erziehung. Verhältnis von Schule und Haus . . . . . 47
§ 14. Der Zweck der Volksschulerziehung . . . . . 51
§ 15. Das Verhältnis der Kirche zur Volksschule . . . . . 54
§ 16. Das Verhältnis des Staates zur Volksschule . . . . . 57

### 4. Kapitel.

**Das Verhältnis der Volksschule zu andern Schulen.**

§ 17. Die Organisation der Volkserziehung in Rücksicht auf die bestehende politische und soziale Ungleichheit . . . . 62
§ 18. Die Bürgerschule (Realschule), die Gelehrtenschule (Gymnasium) und die Volksschule . . . . . 65
§ 19. Die Lehrerbildungsanstalten (Seminare) . . . . . 69

### 5. Kapitel.

**Erziehung und Unterricht in der Volksschule.**

§ 20. Das Unterrichtsgebiet der Volksschule aus dem Zwecke der Volksschule abgeleitet . . . . . 71
§ 21. Die erzieherische Aufgabe der Volksschule aus dem Zwecke der Volksschule abgeleitet . . . . . 78
§ 22. Die Mittel der Erziehung . . . . . 79
§ 23. Das methodische Grundprinzip des Volksschulunterrichts (allgemeine Didaktik) . . . . . 80
§ 24. Die Anwendung desselben (spezielle Didaktik) . . . . 81
§ 25. Erziehung und Unterricht der weiblichen Jugend . . . 84
§ 26. Schlussbemerkungen . . . . . 85

# Litteraturverzeichnis.

**Friedrich Schleiermachers** sämtliche Werke.

III. Abteilung, Zur Philosophie.

I. Bd. Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre. S. 1—344.
Monologen. S. 345—420.
Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinne. S. 535—644.

II. Bd Über die Begriffe der verschiedenen Staatsformen. S. 246—287.
Über die wissenschaftliche Behandlung des Tugendbegriffs. S. 350—379.
Über die wissenschaftliche Behandlung des Pflichtbegriffs. S. 379—397.
Über den Unterschied zwischen Natur- und Sittengesetz. S. 397—418.
Über den Begriff des höchsten Gutes. S. 446—495.

III. Bd. Friedrich d. Gr. auch darin gross, dass er zugleich die Volksschulen und die Akademie der Wissenschaften fördert. S. 45—49.
Über den Beruf des Staates zur Erziehung. S. 227—252.

IV. Bd., 2. Dialektik, herausgegeben von L. Jonas, 1839.

V. Bd. System der Sittenlehre, herausgeg. von A. Schweizer, 1835. Citiert als „Ethik". (Daneben wurde benutzt die Ausgabe von Twesten: Schleiermachers Grundriss der philosoph. Ethik. 1841. Citiert als „Ethik Tw".)

VI. Bd. Psychologie, herausgegeben von L. George, 1862.

VII. Bd. Ästhetik, herausgegeben von C. Lommatzsch, 1842.

VIII. Bd. Lehre vom Staat (Politik), herausgegeben von Chr. Brandis, 1845.

IX. Bd. Erziehungslehre, herausgegeben von C. Platz, 1849. Citiert als „Päd."

II. Abteilung, Predigten.
I. Bd. Neue Ausgabe 1834.
4. Sammlung. 3 Predigten über christl. Kinderzucht. S. 598—640.

I. Abteilung, Zur Theologie.
III. u. IV. Bd. Der christliche Glaube. 3. Aufl. 1835.
XII. Bd. Die christliche Sitte, herausgegeben von L. Jonas, 1843.

Keferstein, Schleiermacher als Pädagog. Jena, 1887.
Eisenlohr, Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Schleiermachers. Reutlingen und Leipzig, 1852.
G. v. Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Leipziger Dissertation, 1884.
Frohne, Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schleiermacher. Hallesche Dissertation, 1884.
G. Baur, „Schleiermacher“ in Schmids Encyklopädie. Bd. VII, 1869. S. 617—671.
Heubaum, „Schleiermacher“ in Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. Bd. VI, 1899. S. 87—128.
Eiselen, „Schleiermacher“ in der Geschichte der Pädagogik von Karl Schmidt. Bd. IV, 2. Abt., 1898.
Geyer, Schleiermachers Psychologie nach den Quellen dargestellt und beurteilt. Leipziger Dissertation, 1895.

# Einleitung.

§ 1 Die Anfänge der heutigen deutschen Volksschule reichen wohl im allgemeinen nicht weiter als bis in das vorige Jahrhundert zurück. Wenn auch das Christentum schon lange eine neue, gleichere Wertung des einzelnen Individuums gebracht hatte und der Volksschulgedanke wiederholt hervorgetreten war — leise dämmernd schon in der Zeit Karls des Grossen, stärker aber mit und seit der Reformation — so ging doch erst der aufgeklärte Absolutismus der beiden grossen Militärstaaten Preussen und Österreich in grösserem Umfange an die Gründung von Volksschulen. Von den Theoretikern der Erziehung waren sie schon lange gefordert worden. Luther, Ratke, Comenius hatten für die Volksbildung geschrieben. Und auch im 18. Jahrhundert wurde der Schulsache von pädagogischer Seite lebhaftes Interesse und Förderung zu teil: durch den Philanthropinismus. Dieser ist beherrscht von den Ideen der Aufklärung. Da betrachtete man den Menschen als ein reines Vernunftwesen, ohne seine Beziehungen zur Gesamtheit und zur Vergangenheit eingehender zu berücksichtigen. Den Staat dachte man sich entstanden durch einen freien Vertrag solcher Vernunftwesen, dessen Inhalt geändert und allmählich völlig vernunftgemäss gestaltet werden könne, d. h. man glaubte und lehrte die Allmacht der Staatsgewalt. So erklärt sich uns die Staatspädagogik der Philanthropinisten, deren bekanntester Vertreter Basedow 1768 in seiner „Vorstellung an Menschenfreunde“ an den Staat das Verlangen stellte, die Erziehung zu übernehmen und vor allem auch „grosse Schulen“, d. h. Volksschulen zu gründen (während er sich die „kleinen Schulen“, die Realschulen, von den Eltern unterhalten denkt). Basedows Theorien, die er dann besonders in seinem Elementarwerk noch näher ausführte, haben einseitig rationalistischen und utilitaristischen Zug. Aber für ihre Zeit sind sie doch neu und bedeutsam und haben, indem sie zum ersten Male allgemeinere Untersuchungen boten, auch für später anregend gewirkt.

Viel tiefer erfasste dagegen Pestalozzi das Wesen der Erziehung und der Volksschule.*) Eigentliche Theorie zu treiben, liegt

*) Ich folge hier Natorp, Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Stuttgart, 1899.

Pestalozzi fern. „Eine starke Liebe trieb ihn zu den Kleinen, eine Liebe, die keine Enttäuschung irre machen konnte.“ Aber hinter dieser unermüdlichen praktischen Erziehungsarbeit steht doch eine Fülle von Ideen, die über jener oft vergessen oder vernachlässigt worden sind. Pestalozzi ist ganz davon durchdrungen, dass der Mensch „Werk seiner selbst“ ist und dass seine Bildung vor allem eine Schöpfung seiner Selbstthätigkeit und nicht Herübernahme von aussen sein müsse. Er bekennt die alte platonische Ansicht, dass die Grundlage alles dessen, was man die Kinder lehrt, eigentlich in ihnen selbst schon liegt. Um nun selbstthätige Bildung einzuleiten, „soll jeder Unterrichtsgegenstand psychologisch tief erkannt und bearbeitet werden.“ Er suchte daher für das ganze Lehrgebiet die letzten wahren Elemente zu finden und das Lernen zu einer in innerer Notwendigkeit sich abspinnenden Folge von psychischen Aktionen zu machen. Es ist vergeblich, einzelne Unterrichtsgegenstände befördern zu wollen, ohne das Ganze der Erziehungsgegenstände ins Auge zu fassen. Und so fällt denn ein hohes Gewicht auf eine gute „Grundbildung“. Aber nicht nur von der methodischen Seite zeigt er die Bedeutung des Elementarunterrichts. „Pestalozzi,“ meint Natorp a. a. O. S. 105, „verdanken wir eigentlich die erneuerte und vertiefte Einsicht in die soziale Bedingtheit der Erziehung. Plato hatte zuerst daran gerührt; seitdem war sie so ziemlich in Vergessenheit geraten. Der Grundsatz, dass die Gemeinschaft es ist, welche erzieht, ist Pestalozzi vielleicht weniger in ausdrücklicher Formulierung als in lebendiger Anschauung gegenwärtig. Seine Darstellung des Volkslebens und der Volkserziehung ist davon ganz durchtränkt.“ „Das ist das eigentümlich Pestalozzische Problem bei der Erziehung, wie die gegebene Lage des Menschen seiner Erziehung dienstbar zu machen sei. Das trieb ihn hinein in die Tiefen der Lebensnot. An jede gegebene Lage, und wäre es die verzweifeltste, müsse die Arbeit der Erziehung anknüpfen und in dieser gegebenen Lage selbst die Anhaltspunkte zur Höherhebung des Menschen finden. Das führt ihn in tiefe Nachforschungen auf dem Gebiete der Gesellschaftslehre. In den gebräuchlichen Darstellungen der Erziehungslehre Pestalozzis verschwindet das freilich fast ganz.“ Der Mensch soll sich nach Pestalozzi bilden durch seine „nächsten Verhältnisse“. Welches sind diese nächsten Verhältnisse? Als ihren Typus stellt er auf: das Haus. Darunter versteht er nach seiner tiefen Auffassung die unmittelbare, zunächst physisch begründete, wirtschaftlich notwendige Betriebs- oder Ernährungseinheit. Eine solche ist eigentlich nur die Familie; und nur sie ist auch dem seelischen Bedürfnisse gerade des werdenden Menschen zu genügen im stande. Aber nur vereinzelt hat sich inmitten des tiefen, allgemeinen Verderbens die Gemeinschaft des Hauslebens in Reinheit erhalten. Eine allgemeine, jedem Einzelnen ein menschliches Leben sichernde Hebung der Erziehung ist nur zu

hoffen von einer tiefgreifenden Reform dieses ursprünglichsten Gemeinschaftslebens; auf der Grundlage des Hauslebens wird sich dann auch das öffentliche Leben reinigen und erneuen. Als ein Analogon zu der Gemeinschaft der Familie, der Idee nach ihr getreues Abbild im grossen, erkennt er eine zweite Form des Gemeinschaftslebens, den bürgerlichen Verein. Und es ist bezeichnend, wenn dann als dritte Form die religiöse Gemeinschaft, in der die Menschheit sich mit dem himmlischen Vater im unmittelbaren Kindesverhältnis und unter sich im brüderlichen Verhältnis denkt, auf gleicher Linie daneben steht; dass diese Art von Gemeinschaft mit ihren rein innern Beziehungen von Seelen mit jenen beiden, die auf dem Boden der sinnlichsten gemeinschaftlichen Arbeit erwachsen, bei Pestalozzi in eine Reihe rückt, wirft helles Licht auf die Richtung seines Gedankens: alle Gemeinschaftsbildung ist, gleich aller Bildung des Individuums, nur Gestaltung aus dem innersten Kern des Menschenwesens. Auch ist es nicht schwer, diese Auffassung mit dem obersten Leitgedanken der Pestalozzischen Pädagogik in Verbindung zu setzen: in den Elementen soll alles stecken; aus einfachen, primitiven, dem Kinderverstande einleuchtenden Grundwahrheiten soll alle Wahrheit, theoretische wie sittliche, in lückenloser Folge sich ableiten. Auf solchen einfachen Grundverhältnissen muss sich auch die noch so verwickelte Lage des Menschen aufbauen. Die einfachste Grundform äusserer Lebensordnung, die Familie, muss also alle höhern Formen der Lebensordnung im Keime enthalten. Sie alle müssen sich verstehen lassen als in kontinuierlicher Stufenfolge daraus hervorwachsend. Pestalozzi hat diesen Gedanken vielleicht nicht völlig in dieser Bestimmtheit vor Augen gesehen, aber er liegt in seinen soziologischen Anschauungen, besonders in der Rolle, die er dem Hause zuteilt, klar zu Grunde und er ist einer ganz umfassenden Durchführung fähig.*)

So ist denn Pestalozzi mit Recht als der Vater der Lehre von der Volkserziehung zu bezeichnen. Er hat hier ganz Grundlegendes geleistet. Sein Roman Lienhard und Gertrud ist in einer Zeit, wo nach der grossen Wirkung von Rousseaus Emile die Pädagogik gewissermassen Modesache geworden war, auch in Deutschland viel gelesen worden und hat das Interesse für das Volksleben gestärkt, welches hier bald danach eine noch viel tiefer gehende Anregung erfuhr: Die Schläge der napoleonischen Zeit und die darauffolgende Erhebung erweckten die nationale Idee, die in der klassischen Dichtung eine grossartige Vorbereitung gefunden hatte, zu ungemein starkem Leben. Das nationale Bewusstsein von der Zusammengehörigkeit aller Stammesverwandten und damit in Verbindung das Interesse für das Gemeinwohl wurde in hohem Grade rege. In Preussen sind die sogenannten Stein-Hardenbergschen Reformen, die

*) Natorp a. a. O., S. 111 ff.

vor allem die Aufhebung der Leibeigenschaft brachten, der äussere Ausdruck dafür. Fichtes Reden an die deutsche Nation predigten vor allem unter dem nationalen und patriotischen Gesichtspunkt eine neue deutsche Volkserziehung.

So hatte also um die Wende des 19. Jahrhunderts das Problem der Volkserziehung die Geister nach verschiedenen Seiten hin beschäftigt. Die Staatspädagogik der Philanthropen, die nationale Begeisterung eines Fichte und eines Arndt, der politische Weitblick eines Stein hatten die Wichtigkeit der Volksschule erkannt. Weit über alle aber ragt Pestalozzi als Volkspädagog hervor.

§ 2 Und vor allem mit Pestalozzi geistesverwandt zeigt sich denn auch, was die Lehre von der Volksschule betrifft, die Pädagogik Schleiermachers. Er hat zum ersten Male alle die grossen Fragen, die politische, die soziale, die nationale, mit denen die Volksschule Fühlung gewonnen hatte, in einer systematischen Erziehungslehre einer gründlichen und zusammenhängenden Behandlung unterzogen. Da stossen wir nun manchmal auf Gedanken echt Pestalozzischer Wärme. Doch dürfen wir deshalb nicht von einer Abhängigkeit Schleiermachers von Pestalozzi reden. Schleiermacher kommt häufig zu denselben Forderungen wie Pestalozzi, weil er dieselbe wahre Liebe und dasselbe tiefe Verständnis für sein Volk hatte, — aber doch von einer ganz andern Seite aus. Pestalozzi ist mehr Mann der Praxis, Schleiermacher aber der Spekulation.

Schleiermacher hat seine Pädagogik nicht selbst für den Druck bearbeitet. Wir sind angewiesen auf seine Vorlesungen über Erziehungslehre (1. im Wintersemester 1813/14, 2. im Wintersemester 1820/21 und 3. im Sommer 1826 gehalten), die von Platz 1849 herausgegeben wurden. Seinen Vorlesungen legte Schleiermacher, der ein grosser Meister in der freien Rede und in der wissenschaftlichen Gesprächsführung war, Manuskripte zu Grunde, die den Faden und die Hauptgedanken der Vorlesungen nur in grösster Kürze wiedergeben. Solche Manuskripte waren für die Vorlesungen von 1813/14 und 1820/21 im Nachlasse Schleiermachers erhalten. Nur das erstere hat Platz wörtlich abgedruckt (S. 585—698). Das zweite hat er auf Grund von Nachschriften der Vorlesungen ergänzt, aber diese Ergänzung leider nur unvollständig mitgeteilt. Die zahlreichsten Nachschriften und die übereinstimmendsten Kolleghefte aber lagen dem Herausgeber vor von den Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Diese hat Platz S. 1—585 vollständig abgedruckt und zu Grunde gelegt. Dann folgt S. 585—688 das schon erwähnte Manuskript und S. 691—816 ergänzende Auszüge aus den Vorlesungen von 1820/21, die er ausserdem noch zuweilen in Anmerkungen (zu S. 1 bis 585) zu Worte kommen lässt.

Diese ungleichmässige Wiedergabe der verschiedenen Fassungen, die sich weder inhaltlich noch formell decken, erschwert die Ver-

gleichung derselben ungemein.*) Sodann ist der Druck der Überschriften und die ganze Anlage der Inhaltsangabe eine überaus unübersichtliche, — äussere Mängel, die jedoch umsomehr ins Gewicht fallen, als die Schleiermachersche Darstellungsweise schon an und für sich eine schwere, uns ungewohnte ist.

Sie unterscheidet sich — was noch später zu erörtern sein wird — nur wenig von der seiner philosophischen Vorlesungen und Abhandlungen. Sie ist vorwiegend Begriffserörterung. Obwohl nun Schleiermacher hierin keineswegs so weit geht wie Fichte und Hegel, sondern sich geflissentlich bemüht, die Erfahrung, das Reale zur Kontrolle des Idealen heranzuziehen — weshalb seine ganze Philosophie zuweilen auch als Idealrealismus bezeichnet worden ist — so kommt doch auch den Begriffen, mit denen er operiert, sehr oft eine äusserst geringe Anschaulichkeit namentlich deshalb zu, weil sie vielfach sowohl nach Umfang als nach Inhalt fliessend genommen und oft künstlich in einen Schematismus von Gegensatzpaaren eingespannt werden. Diese abstrakte und dialektische Art des Philosophierens, die die Verwandtschaft Schleiermachers mit der ganzen philosophischen Zeitströmung deutlich darthut, ist seit dem Emporkommen erfahrungsmässigerer Richtungen in der Philosophie in starken, und man kann sagen berechtigten, Misskredit gekommen. Dasselbe Schicksal wurde aber unberechtigter Weise meist auch den in dieser Form niedergelegten, oft wertvollen und reichen Gedankengängen zu teil, und das trifft auch zu auf die philosophische Pädagogik Schleiermachers. In ihrer veralteten, dialektischen, den Leser gar oft quälenden und ermüdenden Form enthält sie doch, und gerade in Bezug auf die Volksschule, eine Fülle wertvoller, und wie wir sehen werden, zuweilen geradezu überraschend moderner Gedanken.

Mit den andern nachkantischen Philosophen teilt Schleiermacher übrigens auch einen sehr ausgebildeten Systemtrieb, der bei ihm zum Teil in Hang zu gekünstelter Architektur ausartet. So ist nicht nur seine Pädagogik sorgfältig in den Bau seines philosophischen Systems eingegliedert, sondern auch seine Lehre von der Volksschule in sein pädagogisches System. Den Begriff der Volksschule gewinnt Schleiermacher schon bei der Darlegung der Idee der Erziehung, und dieser wollen wir uns daher zunächst zuwenden.

---

*) Dieselben Nachteile zeigen übrigens auch die andern aus dem Nachlasse herausgegebenen Vorlesungen Schleiermachers, wie die Dialektik, Ethik, Politik u. s. w.

# I. Teil.

## Die Grundlagen der Volksschulpädagogik in der Allgemeinen Pädagogik.

### 1. Kapitel.

#### Begriff und Wesen der Erziehung.

§ 3 Schleiermacher strebt in seinem Denken nach Vereinheitlichung alles Wissens. Jedes einzelne Wissen sucht er unter ein höchstes Wissen unterzuordnen, das Besondere auf das Allgemeine zurückzuführen,*) kurz das ganze Gebiet des Wissens mittelst der Methode der Deduktion zu durchdringen und zu ordnen. Auch in seiner Pädagogik herrscht die Deduktion vor.**) Und wenn er auch auf Seite 1 sagt: „was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen", so finden wir doch späterhin eine Deduktion des Begriffes der Erziehung, und zwar aus dem allgemeinen Begriffe des Menschen. Der Mensch ist nach Schleiermacher ein lebendiges Wesen, ein Individuum, das in geistiger Gemeinschaft mit andern steht***) (lebendes Wesen ist das genus proximum, geistige Gemeinschaft, menschliche Gattung†) ist die differentia specifica in der Schleiermacherschen Definition des Menschen). Als lebendes Wesen „trägt er den hinreichenden Grund (oder das Prinzip) seiner Entwicklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in sich selbst. Das liegt schon im Begriffe des Lebens. Wo ein solcher innerer Grund nicht ist, da ist höchstens Veränderung mechanischer Art, aber kein Leben. Darin liegt aber nicht, dass die Veränderungen eines lebendigen Wesens nicht dürften mitbestimmt

*) Cf. Ethik, S. 16 ff.

**) Päd., S. 587: „Die Pädagogik muss mehr spekulativ sein."

***) So heisst es in der Ethik: „Die menschliche Natur ist eine besondere (im Individuum) und eine allgemeine (in der Gattung).

†) Gattung und Gemeinschaft gebraucht er unterschiedslos: „Der Begriff der Gemeinschaft ist kein anderer als der der Gattung" (Päd., S. 8).

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

und modificiert sein durch Einwirkungen von aussen. Vielmehr ist eben dieses das Wesentliche im Begriffe der Gemeinschaft" (Päd., S. 7). Zu den Einwirkungen, die innerhalb des Gemeinschaftslebens auf den Menschen ergehen, gehört nun auch die Erziehung; und zwar befallen unter die Erziehung diejenigen Einwirkungen, die die Erwachsenen auf die Kinder ausüben, oder wie Schleiermacher sagt: „Erziehung ist das Einwirken der ältern Generation auf die jüngere." Aber doch nicht allen diesen Einwirkungen ist ohne weiteres ein erzieherischer, d. h. fördernder Wert zuzuerkennen. Wird doch auch manches Falsche und Irrtümliche, manche schlechte Gewohnheit von den Erwachsenen auf die Jugend übertragen. Ja, wenn die ältere Generation sittlich vollkommen wäre, so würden nur Einwirkungen von ihr ausgehen, die die Billigung der moralischen Beurteilung fänden und die sämtlich als erzieherische und bessernde würden gelten können. Dann wäre die Erziehung nichts weiter als der „der Idee des Guten gemässe Umgang der ältern Generation mit der jüngern" (Päd., S. 90). In der That aber gehen von der unvollkommenen Gemeinschaft auch unvollkommene Einwirkungen aus. Daher sind nur die als erzieherische zu bezeichnen, die „der Idee der Sittlichkeit gemäss" sind. Und selbst von diesen Einwirkungen begreifen wir nur die unter den Begriff des Pädagogischen, welche nicht von selbst und gelegentlich, sondern absichtlich und geregelt vor sich gehen. Denn die gelegentlichen guten Einwirkungen haben den Charakter des Zufälligen und Unregelmässigen, „sie tragen die Spuren des Mangels und der Dürftigkeit einerseits und die Spuren der Unordnung auf der andern Seite an sich. Nur in dem Masse als das Absichtliche eintritt, wird der Mangel ersetzt, Ordnung, Zusammenhang und Vollständigkeit, Bewusstsein und Stetigkeit in die Erziehung hineingebracht" (Päd., S. 157, 174—178).

So tritt also in das Leben jeder menschlichen Gemeinschaft die Erziehung ein als „die absichtliche, der Idee des Guten gemässe Einwirkung der ältern Generation auf die jüngere".

Wenn wir uns vergegenwärtigen, wie Schleiermacher von dem allgemeinen Begriffe des Menschen aus allmählich zu dieser Definition der Erziehung gelangt, so sehen wir, wie er den Menschen einerseits als Individuum, andererseits als Wesen der Gattung betrachtet, wie er zwischen einem „innern Entwicklungsprinzip" in ihm und äussern „Einwirkungen" auf ihn, zwischen freier Lebendigkeit und äusserer Beeinflussung scheidet. Damit sind wir auf Gegensatzpaare gestossen, die in Schleiermachers Pädagogik und in seiner Philosophie eine grosse Rolle spielen. In mannigfach veränderter und erweiterter Gestalt kehren sie immer wieder als individuell-universell, individuell-identisch, Spontaneität und Receptivität, Willkür und Reiz u. s. w. Das erste und für die Pädagogik wichtigste dieser Gegensatzpaare ist das von Individuum und Gemeinschaft. Und nun ist es bemerkenswert, dass Schleiermacher den Begriff der Er-

ziehung nicht an die individuelle, sondern an die gemeinschaftliche, an die soziale Seite im Menschen anknüpft. Um uns zu verdeutlichen, was Erziehung sei, weist er nicht auf den Menschen als Individuum, nicht auf das individuelle Verhältnis des Erziehers zum einzelnen Zögling, sondern auf die Gesamtheit der ältern und jüngern Generation, auf die Gesellschaft und die von ihr ausgehenden Einflüsse auf die Jugend hin. Dadurch wird er darauf geführt, den allgemeinen kulturellen und sittlichen Zustand der Gesellschaft in seiner Bedeutung für das Geschäft der Erziehung zu berücksichtigen und seine Erziehungslehre gewissermassen soziologisch zu vertiefen. Daher lehnt er es gleich zu Beginn seiner Erörterungen (S. 1 ff.) ab, mit seiner Pädagogik bloss eine Technik für den Hauslehrer oder den Schullehrer bieten zu wollen, wie es die gangbarsten zeitgenössischen Erziehungslehren wie die von Schwarz und von Niemeyer thaten, und wie wir es selbst bei Herbart finden. Letzterer betrachtet die Erziehung in der Hauptsache nur vom Standpunkte des Einzelerziehers und hat dessen intellektuelle Einwirkug auf die Zöglinge gewiss bedeutend vielseitiger und gründlicher als Schleiermacher beschrieben, aber den engen Zusammenhang der Erziehung und ihrer Anstalten mit dem jeweiligen politischen und kulturellen Zustande der Gesellschaft vernachlässigt er. Weder in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 noch in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ von 1835 und 1841 behandelt er die gesellschaftliche Seite der Erziehung: Die öffentliche Organisation der Erziehung im Schulwesen. Das Wort Volksschule nimmt er hier überhaupt nicht in den Mund. Er ist vorwiegend Methodiker und Didaktiker. Ganz anders Schleiermacher. Für ihn handelt es sich bei der Erziehung weniger um die methodisch beste Ausbildung der einzelnen Zöglinge, sondern in erster Linie um die möglichst hohe intellektuelle und sittliche Förderung der Gesamtheit, um „das Steigen und Sinken der Generationen in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen“ (Päd., S. 6). Es geht also, um ein modernes Schlagwort zu gebrauchen, ein energischer sozialpädagogischer Zug durch die Schleiermachersche Erziehungslehre. Schleiermacher erstrebt durch die Erziehung Hebung der Gesellschaft, des ganzen Volkes. Von dieser Auffassung der Erziehung aus muss natürlich die Volksschule eine ganz andere Wichtigkeit in der Pädagogik gewinnen als bei all den Pädagogen, die die soziale Bedeutung der Volksschule übersehen und in ihr nichts weiter als die unterste und primitivste Stufe des Bildungswesens erblicken.

§ 4 Wenn Schleiermacher die Erziehung in erster Linie als Sache der Gemeinschaft betrachtet, so ist sie ihm darum doch nicht ein unbestimmtes kollektivistisches Verfahren der Gesamtheit, die das Treiben der Jugend durch gewisse Bestimmungen und Veranstaltungen regelt. Wenn er den Begriff der Erziehung im Blicke auf das Ganze gewonnen hatte, so wendet er nun zur nähern Bestimmung der er-

zieherischen Aufgabe den Blick vom Ganzen, von der Gesamtheit der Generationen auf die Einzelnen und auf den seelischen Boden der Erziehung. Er wirft die Frage auf nach der psychisch-physischen Voraussetzung*) (Päd., S. 587, 691) der Erziehung, und in den Vorlesungen von 1826, S. 19 ff. fragt er: Was kann die Erziehung aus dem Menschen machen? Was ist der Mensch schon?

Damit stossen wir auf eine pädagogische Prinzipienfrage, die für das ganze System der Pädagogik und auch für die Lehre von der Volksschule von grösster Wichtigkeit ist. In allen drei Vorlesungen spricht sich nun Schleiermacher deutlich dahin aus, dass die Psychologie Voraussetzung für die Pädagogik sein müsse. Damit hat er der Verhältnisfrage zwischen Psychologie und Pädagogik eine Formulierung gegeben, die man noch heute anerkennen wird und die man bei dem damaligen Stande der Pädagogik als Wissenschaft und bei der ebenfalls noch wenig ausgebildeten Psychologie für hochbedeutsam und weitsichtig erklären muss. Aber Schleiermacher, ganz von der ethischen Bedeutung der Erziehung beseelt, geht sodann mit einer gewissen Flüchtigkeit über die psychologischen Voraussetzungen hinweg, am schnellsten in den Vorlesungen von 1826, wo wir eine wirklich psychologische Behandlung dessen, was Schleiermacher „physische Voraussetzung“ nennt, gar nicht finden. Die Gründe hierfür liegen zunächst in den psychologischen Anschauungen Schleiermachers selbst. Auf sie müssen wir daher in Kürze eingehen.

Schleiermacher war mit einem feinen Sinn für die Vorgänge des Seelenlebens begabt. In seinen Reden über die Religion (1799) hatte er eine neue psychologische Begründung der Religion gegeben, in den Monologen (1800) hatte er in geistreicher Weise sein eigenes Innenleben dargethan, und schliesslich hatte er in dem Hauptwerke seines Lebens, in der christlichen Glaubenslehre (1821), die Vorgänge des christlich bestimmten Bewusstseins einer Darstellung unterzogen, die für die protestantische Theologie eine Epoche bezeichnet. Dieses feine Eingehen auf psychische Thatsachen finden wir nun auch in der Pädagogik wieder, aber doch muss man sagen, dass der Beitrag, den die systematische Psychologie Schleiermachers für die Pädagogik liefert, kein bedeutender ist. Wie kam das? Das wird sofort einleuchtend, wenn man sich die systematische Ausprägung in ihren Umrissen zu vergegenwärtigen sucht, die Schleiermacher seinen psychischen Beobachtungen in den Vorlesungen über Psychologie (1818 ff.)**) gegeben hatte. Die Psychologie der Reden über die

*) Die Bezeichnungen physische, physiologische, anthropologische oder psychologische Voraussetzungen gebraucht er in der Pädagogik ohne besonders markierte Unterscheidung.

**) Eine Zusammenstellung der psychologischen Ausführungen Schleiermachers bietet Geyer, Schleiermachers Psychologie dargestellt und beurteilt. Leipzig, 1895.

Religion ging von der innern Erfahrung, von den Erlebnissen des Gefühlslebens aus und fordert den Leser zur psychischen Selbstbeobachtung auf. Anders verfahren die Vorlesungen über Psychologie. Hier tritt das Bestreben hervor, in den Thatsachen des Bewusstseins die Wiederkehr jener grossen kosmischen Gegensätze, wie zwischen Idealem und Realem, geistigem und dinglichem Sein, die Schleiermacher in seiner Metaphysik aufgestellt hatte, aufzuzeigen und die metaphysischen Behauptungen dadurch zu erhärten. Diese ganze Psychologie kann als eine Illustration der Metaphysik am menschlichen Bewusstsein bezeichnet werden, und deshalb will auch Sigwart*) und nach ihm Bender**) sich von ihr aus den Weg in das Verständnis der Metaphysik Schleiermachers bahnen. Auch in unserm Selbstbewusstsein finden wir nach Schleiermacher Ideales und Reales geeinigt, finden wir das dingliche Sein als Gedachtes oder Gewusstes, das geistige Sein als wissendes oder denkendes wieder, indem uns die organische Funktion (die Sinnlichkeit) mit dem Sein der Aussenwelt verbindet und die intellektuelle Funktion uns ein System von Begriffen liefert, die wir auf jene übertragen. Die Erscheinungen des Willens sucht Schleiermacher unter den Gegensatz der mehr receptiven (aufnehmenden, passiven) und der mehr spontanen (ausströmenden, aktiven, gewollten) Seelenthätigkeiten zu begreifen. Diese gegensätzlichen Funktionen kreuzen sich im menschlichen Bewusstsein und fliessen fortwährend ineinander und durcheinander und begründen so die dauernde „Agilität" des Seelenlebens. So kommt denn bei vorwiegender Receptivität in der Verbindung mit der organischen Funktion das Wahrnehmen, mit der intellektuellen das Denken, bei vorwiegender Spontaneität und organischer Funktion das Triebleben, in Verbindung mit der intellektuellen Funktion das denkende Wollen zu stande.***) Ausserdem ist noch zu scheiden zwischen einem objektiven und einem subjektiven Bewusstsein. Letzteres konstituiert das in Schleiermachers Philosophie so wichtige Gefühlsleben†), das sich auf niederer Stufe in der Form von Empfindungen, auf höherer in Gefühlen religiöser und sittlicher Art äussert. Schleiermacher betrachtet das Gefühl (und die Empfindung) gewissermassen als die primäre Funktion des menschlichen Geistes, das von der Einheit des Bewusstseins und von der Übereinstimmung von Denken und Sein ein unmittelbar gewisses Zeugnis

*) Sigwart, Schleiermachers psychologische Voraussetzungen. Jahrbücher für deutsche Theol., 1857. S. 829 ff.

**) Bender, Die philosophischen Grundlagen der Theologie Schleiermachers, 1878. 2 Bde. I, S. 6.

***) Cf. Psychologie: receptive Thätigkeiten, S. 75—216 (Sinnesthätigkeiten, S. 76—133 und Denkthätigkeiten S. 133—182); spontane Thätigkeiten S. 213—286.

†) Cf. Psychologie: Das subjektive Bewusstsein auf seiner höhern Stufe. S. 182—216.

ablege. Aus dem ersten unbestimmten Gefühls- und Empfindungsleben der Kindesseele lösen sich allmählich bestimmtes Wollen und Denken los*), um später im religiösen Gefühl wieder zusammenzufliessen, das als Indifferenz von Wollen und Denken das erhabenste Zeugnis ablegt von dem Absoluten und von der Einheit alles Seins.

In dieses Fachwerk von Gegensätzen hat Schleiermacher eine ganze Anzahl feiner psychologischer Beobachtungen hineingelegt, die das Studium seiner Psychologie noch heute lehrreich und interessant machen. Aber indem er immer das Durcheinander und Ineinander der seelischen Funktionen hervorhebt, kommt es bei ihm nicht zu einer klaren Schilderung der Eigenart der einzelnen Funktionen. Sie wird vernachlässigt durch die Betonung ihres fortwährenden Zusammenseins, wenn dabei auch immer die eine vor der andern als überwiegend gedacht ist. Schleiermacher giebt uns keine zusammenhängende Schilderung des Wesens der Vorstellungen, der Willenshandlungen, der Gefühle; immer werden wir durch das Hineinspielen der Gegensätze gestört. Das macht auch die Verwertbarkeit dieser psychologischen Erörterungen für die Pädagogik so gering. Und so finden wir denn aus dem ersten „elementarischen Teil" der Schleiermacherschen psychologischen Vorlesungen hauptsächlich nur die Schemata in der Pädagogik wieder. Receptivität und Spontaneität, organische und intellektuelle Funktionen werden auch in der Erziehungslehre unterschieden.

Dagegen bestehen etwas nähere Beziehungen zwischen der Pädagogik und dem zweiten, „konstruktiven" Teile der Psychologie (S. 287—405), der „das verschiedenartige Zusammensein" der psychischen Elemente im Leben des Einzelnen und der „grossen Massen" beschreiben soll. Hier findet vor allem die Lehre von der Individualität eine eingehende Erörterung. Es ist ja bekannt, wie der jugendliche Schleiermacher mit Begeisterung für das Recht des religiösen und sittlichen Individualismus eingetreten war (in den Reden und in den Monologen); und ein grosses Verständnis für die Bedeutung individuellen Lebens hat sich Schleiermacher zeitlebens bewahrt. Auch in seinen spätern Jahren hat er die Ansprüche des Individuums geltend gemacht, aber sie mit denen der Gesamtheit sorgfältig in Einklang zu versetzen gewusst. Und in dem Sinne einer Vermittlung zwischen Individualismus und Universalismus ist auch seine Psychologie entworfen.

Die erwähnten psychischen Funktionen sind — so erfahren wir in der Psychologie — bei allen normalen Menschen in gleicher Weise vorhanden und in gleicher Weise thätig. Wir finden daher eine weitgehende Übereinstimmung im Fühlen, Wahrnehmen und Vorstellen der Menschen, und vom Denken und Wissen verlangen wir

*) Dialektik, S. 42: „Der Empfindungszustand ist der Übergang zum Denken und Wollen."

sogar Allgemeingiltigkeit. Diese besonders im Denkprozesse zu Tage tretende Gleichmässigkeit in den Äusserungen des menschlichen Geistes beruht auf einer, der ganzen menschlichen Gattung gemeinsamen, also generellen Veranlagung des menschlichen Geistes.*) Schleiermacher bezeichnet diese als psychische Identität. Diese Identität ist die Voraussetzung für alles Gemeinschaftsleben (Psychol., S. 44/45). Ohne sie wäre eine gemeinsame Verständigung, ein gemeinsames Arbeiten, kurz ein sittliches Leben überhaupt nicht denkbar. „Ohne diese Identität," sagt Schleiermacher, Psychol., S. 45, „ist nicht zu begreifen, wie sich an dem einen Bewusstsein das andere entzünden könnte." Da sie eine allen Menschen gemeinsame, natürliche Mitgabe ist, ist sie „ihrem Wesen nach das, was wir durch den Ausdruck Gattung oder Natur bezeichnen" (ebenda). Aber ebenso wie die psychische „Einerleiheit" wird auch die seelische Verschiedenheit als im Wesen der menschlichen Gattung beruhend und natürlich gegeben hingestellt. Neben die Identität im Seelenleben tritt als gleichwichtig ihr Gegensatz, die Individualität.

Die persönlicbe Differenz ist „als notwendig für den Begriff der menschlichen Gattung anzusehen und gleich in dem ersten Keim der Lebensentwicklung als prädeterminiert zu denken" (Psychol., S. 234). Diese Zerspaltung der Menschheit in seelische Individualitäten hat nun mit der Vereinzelung der Materie in Raum und Zeit die unendliche Mannigfaltigkeit gemeinsam, „die sich nicht vom Begriffe ableiten lässt und nur aufgefasst werden kann wie sie gegeben ist," d. h. nur empirisch oder intuitiv, nicht aber begriffsmässig und streng wissenschaftlich darstellbar ist. Trotzdem sucht die Schleiermachersche Psychologie auch hier mit der vereinheitlichenden Begriffsarbeit einige Ordnung und Übersicht zu schaffen und so dem Psychologen und dem Pädagogen das Verständnis des Individuums zu erleichtern.

Die erste grosse Scheidewand, die sich in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Individuen errichten lässt, ist die Geschlechtsdifferenz (Psychol., S. 290—301). Sie ist für Schleiermacher nicht nur eine äussere und organische, sondern auch eine psychische. Schleiermacher opponiert hier gegen Plato, der in seiner Republik eine völlige seelische Gleichartigkeit des männlichen und des weiblichen Geschlechts annehme. Unbedingt gleich dem männlichen Geschlechte ist das weibliche nach Schleiermacher allerdings in seinem Werte für das geistige Leben überhaupt; eine quantitative seelische Differenz ist also nicht vorhanden. Denn wenn das Weib auch im öffentlichen Geistesleben, in Staat, Wissenschaft und Kirche, zurücktrete, so sei doch die Einwirkung des weiblichen Geschlechts auf die Neugebornen „so etwas Grosses und Immenses", dass dadurch alles wieder aufgehoben werde, was man als einen Vorzug des männ-

*) In diesem Sinne will Schleiermacher die Behauptung von „angeborenen Ideen" gelten lassen (Psychol., S. 44).

lichen Geschlechts ansehen könnte (Psychol., S. 294). Sodann üben die Frauen durch ihre häusliche Stellung und durch das gesellige Leben einen indirekten Einfluss auf das Ganze aus, der in seiner Ausdehnung nicht berechnet werden kann, weil er im einzelnen vor sich geht. Aber daneben tritt doch eine qualitative Differenz hervor. Dass die Frauen bei allen Kulturnationen von der Öffentlichkeit zurücktreten und ihre Wirksamkeit in Haus und Familie finden, ist nicht nur ein Ergebnis von Sitte und Gewohnheit, auch nicht bloss der besondern weiblichen Geschlechtsfunktionen, sondern steht im Zusammenhange mit psychischen Differenzen, die sich besonders darin zeigen, dass bei dem weiblichen Geschlechte die Receptivität und das subjektive Bewusstsein (Gefühl) überwiegen über Spontaneität und objektives Bewusstsein, und dass infolgedessen seine geistige Entwicklung zu einer überwiegenden Beschäftigung mit dem einzelnen und individuellen und zu einer Abwendung von dem grossen und allgemeinen hinneigt.

Eine weitere Differenzierung der Menschen ist die nach Temperamenten (Psychol., S. 301—321). Es handelt sich bei den Temperamenten einmal um die Art und Weise in der Succession der psychischen Thätigkeiten und sodann um das Überwiegen der Receptivität oder der Spontaneität. Die Succession kann schnell oder langsam und gleichförmig oder ungleichförmig sein. Schnelle Gleichförmigkeit verbunden mit Receptivität ergiebt das von aussen leicht und stetig erregte sanguinische, schnelle Ungleichförmigkeit verbunden mit Spontaneität das rasche, aber wechselnde und aufbrausende cholerische Temperament. Langsame Gleichförmigkeit in der Succession ergiebt bei vorherrschender Spontaneität das träge, phlegmatische, langsame Ungleichförmigkeit bei vorherrschender Receptivität das durch äussere Eindrücke langdauernden Stimmungen unterworfene melancholische Temperament. So hat also Schleiermacher die alte Vierzahl der Temperamente mittelst der Gegensätze von Gleichförmigkeit und Ungleichförmigkeit, Schnelligkeit und Langsamkeit eingeordnet in sein psychologisches Hauptschema der Receptivität und Spontaneität. Da alle diese Gegensätze fliessend gedacht sind, so treten diese vier Temperamente in sehr verschiedener Ausbildung auf, aber immerhin bezeichnen sie doch eine gewisse Grundrichtung, die dem ganzen geistigen Wesen eines Menschen einen bestimmten Typus aufdrückt. Und jeder dieser vier Typen zeigt auch seine eigentümlichen Fehler und Ausartungen, deren Kenntnis für Arzt und Erzieher gleich wichtig sind. Steigern sich diese bis zur geistigen Krankheit, so entsteht bei den sanguinischen Menschen Tollheit, bei den phlegmatischen Blödsinn, bei den cholerischen Raserei und bei den melancholischen Wahnsinn. Das Erkennen der Temperamente wird dadurch erleichtert, dass sie nicht bloss vereinzelt, sondern auch massenweise vorkommen. Es giebt Geschlechtstemperamente infolge des Vorwiegens der Receptivität bei den Frauen und der

Spontaneität bei den Männern, es giebt Nationaltemperamente (Psychol., S. 314) und Temperamente der verschiedenen Lebensalter (S. 317). All das gewährt für das Studium der Individualitäten Anhaltspunkte.

Aber nicht nur in der grösseren oder geringeren Lebendigkeit der psychischen Funktionen tritt die Verschiedenheit der Menschen zu Tage, sondern auch in dem verschiedenen quantitativen Verhältnis der Funktionen (Psychol., S. 236—242). Betrachtet man zunächst das Verhältnis der psychischen Funktionen eines Menschen untereinander, so bezeichnet Schleiermacher die hervorragende unter ihnen als Talent. Unter Talent versteht er demnach hier nicht eine besonders hervorstechende Befähigung, sondern nur eine subjektiv hervorragende Anlage. Betrachtet man aber die psychischen Funktionen eines Menschen in ihrem Verhältnis zu den Gegenständen, auf die sie sich richten, so nennen wir die hervorragende Neigung. (So kann Talent zur Kunst und Neigung zu allen Gegenständen künstlerischen Handelns, oder nur zur Malerei oder zur Dichtkunst u. s. w. vorhanden sein.) Talent und Neigung, oder Begabung und Interesse werden in der Regel zusammenfallen, nur ist es möglich, dass die Neigung, infolge des Nachahmungstriebes oder der Gewohnheit, sich Stoffgebieten zuwendet, für die die wirkliche Talentierung dem Betreffenden fehlt. Es ist nun eine der wichtigsten Seiten der menschlichen Individualität, dass jeder mit einem bestimmten „Quantum" von Vernunft, mit einem eigentümlichen quantitativen Mischungsverhältnis der Funktionen ausgestattet ist. Dem Willen und der Selbstthätigkeit des Menschen ist es nicht möglich, eine Vermehrung dieser Quantität herbeizuführen und so die Gesamtheit seiner geistigen Kraft zu erhöhen. Zwar lassen sich einzelne Funktionen durch beständige Übung steigern, aber in demselben Masse werden die andern Funktionen sich nicht entwickeln, und so behalten wir dieselbe Quantität im Ganzen. So ist es denn die Aufgabe der Menschen, das ursprüngliche Mischungsverhältnis nicht unnatürlich und künstlich zu stören, sondern die „gegebene, eigentümliche Harmonie" der psychischen Funktionen zu erhalten. Alle Selbstthätigkeit kann sich nur mit den in ihr angelegten Verhältnissen in Beziehung setzen, also diese entwickeln (Psychol., S. 241).

Diese Entwicklung nun hat einen Exponenten, der die Kraft bezeichnet, die dem Einzelnen innewohnt. Diese ist nicht ein und dieselbe in allen Menschen, sondern einige erreichen nur einen geringeren, andere einen höhern Punkt. Diese Verschiedenheit des geistigen Entwicklungsexponenten begründet die qualitativen Verschiedenheiten zwischen den einzelnen Menschen. Es werden dadurch verschiedene Potenzen der menschlichen Natur dargestellt, und dies war bei den quantitativen Differenzen nicht der Fall. So giebt es denn Wesen höherer und niederer Art, und deshalb bezeichnet die Psychologie diese qualitativen Verschiedenheiten als „Wertdifferenzen unter den einzelnen" (S. 330—347). Ein Mensch mit höherer

Entwicklungskraft wird sich einen höhern Anteil am geistigen Gesamtleben erringen, und „der ist der grösste, der eine neue Lebensform in das Gesamtleben bringt, in das er eintritt und in dem sich aus der allgemeinen beseelenden geistigen Lebensquelle ein grösseres Mass von geistiger Kraft zusammendrängt, als früher in den einzelnen derselben Masse gewesen ist und sich aus dem Zusammenwirken der einzelnen als solcher begreifen lässt“ (S. 334/35).

Diese qualitativen und quantitativen Differenzen weisen die Selbstthätigkeit des Menschen in bestimmte, natürliche Schranken, und das ganze Leben verläuft bestenfalls als eine ungestörte Entwicklung dieser angelegten Verhältnisse. Nun ist es wohl möglich, dass der einzelne infolge von Hemmungen und Störungen, die er in dieser Entwicklung erfährt, getrieben durch die Unzufriedenheit mit sich selbst und den Reiz der Nachahmung, sich selbst zu einem andern machen will. Aber darin besteht die wirkliche Freiheit des Menschen, dass sein Wille sich mit der natürlichen Bestimmtheit seines geistigen Wesens einverstanden erklären, und dass der Mensch wollend und mit vollem Bewusstsein (durch „gewusstes Wollen“, wie sich Schleiermacher zuweilen ausdrückt) an der Entfaltung seiner natürlichen Gaben arbeiten kann.

Ganz besonders aber bewährt sich die Freiheit des Geistes auf einem letzten Gebiete seelischer Verschiedenheiten, bei den Differenzen der Charaktere (Psychol., S. 321 – 330). Sie beruhen auf dem verschiedenen Verhältnis des persönlichen Selbstbewusstseins zum Gattungsbewusstsein. Wir bezeichnen wohl den, der sich in seinem Handeln immer nur von seinem Selbstbewusstsein bestimmt zeigt und seinen wechselnden Trieben und Stimmungen nachgiebt, als einen charakterlosen Menschen, oder auch, wenn er in der Verfolgung rein selbstsüchtiger Zwecke besondere Ausdauer an den Tag legt, als einen schlechten Charakter. Nur der aber besitzt in Wahrheit Charakter, in dem das Gattungsbewusstsein über das Selbstbewusstsein dominiert und der sich der Gesamtaufgabe bewusst und in dem dieses Bewusstsein die leitende Idee geworden ist (S. 328). Und so sehr Schleiermacher sonst dem Determinismus zuneigt und das ganze geistige Leben des Menschen, also auch sein Willensleben, als eine natürliche Entwicklung gegebener Keime und Verhältnisse zu begreifen bemüht ist, so macht er hier dem Indeterminismus das Zugeständnis, dass er den Charakter „im Gegensatz zu dem natürlich gegebenen auf die Seite der Freiheit stellt“ und ein „Losreissen von einer mehr vereinzelten Bestimmtheit und eine Beziehung auf eine grössere“ (S. 327), d. h. eine durch freie Willensentscheidung herbeigeführte Erhöhung des Gattungsbewusstseins in den Menschen für denkbar erklärt.

Was nun den Gesamteindruck betrifft, den die Psychologie Schleiermachers hervorbringt, so erscheint danach die menschliche

Seele als ein Organismus von psychischen Funktionen, der sich in generellen und individuellen seelischen Anlagen entfaltet. Dieses Bild von der menschlichen Seele als eines Wachstümlichen und Werdenden, das den Keim eines im allgemeinen gleichartigen und doch auch individuell differenzierten geistigen Lebens in sich trägt, liegt auch der Pädagogik zu Grunde. Aber sie vermeidet jedes Eingehen auf das psychologische Detail dieses Bildes. Zwar finden wir im Manuskript von 1813 und in den Vorlesungen von 1820/21 eine Darlegung der Individualität, doch wird auch diese in den Vorlesungen von 1826 von Schleiermacher weggelassen. Wie es ihm in der Psychologie hauptsächlich darauf ankommt, die Thatsachen des Bewusstseins und all die Beobachtungen, die ihm bei seinem feinen Verständnis für seelische Probleme zu Gebote standen, in grosse Gegensätze hineinzuzwängen, so begnügt er sich in der Pädagogik mit den allgemeinen Umrissen eines psychischen Bildes und sucht den Anknüpfungspunkt für seine erzieherischen Maximen nicht in den einzelnen Funktionen des menschlichen Seelenlebens, sondern ebenfalls in der Einordnung in allgemeine Gegensätze. Schleiermachers Psychologie ist überhaupt mehr geeignet, seine Dialektik, Ethik und auch Pädagogik nachträglich zu beleuchten und vieles anschaulicher zu machen, als die Grundlage für ihren Aufbau zu befestigen.

So entscheidet denn Schleiermacher die Frage nach der physischen Voraussetzung (Was ist der Mensch schon?), oder nach dem Objekte der Erziehung, die er auf Seite 587 aufgeworfen hatte, in den Vorlesungen von 1826 nicht mit den Mitteln, aber, wie wir sehen werden, ganz im Sinne seiner Psychologie. Schleiermacher geht zurück auf den Begriff des Menschen, von dem er ausgegangen war: auf den Menschen, wie er gegeben ist als Individuum, das das Prinzip seiner Entwicklung in sich trägt, und als Wesen der Gattung, das von dieser bestimmt und beeinflusst wird. Und aus dem Leben des Individuums in der Gattung und in der Gemeinschaft fliessen nun alle erzieherischen Einwirkungen. Aber ohne das Zusammensein des gemeinschaftlichen und des individuellen Faktors im menschlichen Leben genau zu bestimmen, und ohne an eine Schilderung der Identität und der Individualität in der Seele des Menschen, wie sie die Psychologie giebt, heranzutreten, lässt Schleiermacher vielmehr die „anthropologische Frage“ (Päd., S. 22), ob beim Lebensanfange alle Menschen gleich oder ungleich seien in Bezug auf ihre Entwicklung, unentschieden und stellt die erziehende Gemeinschaft zunächst dem Individuum gegenüber, wie es empirisch gegeben ist. Lassen wir die anthropologischen Voraussetzungen unentschieden, „so bleibt doch,“ sagt er Päd., S. 25, „dieses fest, dass der Mensch ein Lebendiges ist, also von Anfang an ihm eine Selbstthätigkeit einwohnt in Beziehung auf alles, was zur menschlichen Natur gehört.“ Die Erziehung hat daher zunächst die Selbstthätigkeit hervorzulocken und auf jede Anlage erregend zu wirken.

Diese Selbstthätigkeit stellt sich heraus als eine äusserst verschiedene. Sie wird verschieden sein oder werden nach Sprache, Volkstümlichkeit und Rasse der Individuen, aber weiter auch besonders nach der verschiedenen natürlichen Ausstattung und Begabung derselben. Doch „alles," heisst es Päd., S. 36, „was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein. Keine Eigentümlichkeit, keine Verschiedenheit, die sich in einem einzelnen oder in einer Masse, in einer Gemeinschaft findet, ist an sich etwas, dem die Erziehung entgegenwirken müsste, wenn es nicht böse ist. Die Verschiedenheiten, Eigentümlichkeiten der Menschen, die ausserhalb des Bösen sind, sollen auch sein. Die menschliche Natur ist nur vollständig, inwiefern diese Verschiedenheiten aus ihr heraustreten, und es soll sich die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten. Wenn der Mensch nur als Selbständiges und Selbstthätiges Gegenstand der Erziehung sein kann, so ist also, was in der Entwicklung begriffen ist, auch zu seiner Selbstthätigkeit gehörig anzusehen." Das klingt fast an das Prinzip der „Naturgemässheit" bei Rousseau.*)

§ 5 Aber die Selbstthätigkeit ist nicht nur hervorzulocken und in ihrem Wachstum anzuregen, sondern zweitens auch zu leiten, und zwar, wie wir bereits wissen, der Idee des Guten gemäss. Das führt uns auf das Ziel der Erziehung, das „ethische Ziel" der Pädagogik (Päd. S. 587).

Aber ebenso wie Schleiermacher ein näheres Eingehen auf die „physische Voraussetzung, so vermeidet er ein solches auf das „ethische Ziel" der Erziehung. Wie er die erziehlichen Einwirkungen psychologisch einfach an die individuelle Selbstthätigkeit anknüpft, so entnimmt er das ethische Ziel derselben dem sittlichen Leben, wie es in der Erfahrung erscheint: nämlich in den vier grossen sittlichen Gemeinschaften Staat, Kirche, Wissenschaft und Geselligkeit. Und dadurch bewähren sich denn die Einwirkungen der älteren Generation auf das jüngere Geschlecht als der Idee des Guten gemäss, dass sie die Jugend hineinleiten in das gemeinsame sittliche Leben und tüchtig machen für die Gemeinschaft der Kirche, des Staates u. s. w. „Somit ist das ethische Ziel der Erziehung, dass der Mensch in diesen vier Sphären der Gemeinschaft seine Stelle einnehme und für jede derselben etwas sein könne" (Päd., S. 704), und die Erziehung hat zunächst eine universelle zu sein.

Aber wenn auch das vorherrschende Interesse der Gemeinschaft und der universellen Erziehung auf das Ganze und nicht auf den Einzelnen gerichtet ist, so wird doch durch das universelle Ziel der Erziehung der eigentliche Charakter aller erzieherischen Einwirkungen,

*) Noch deutlicher tritt diese Berührung mit Rousseau in den Vorlesungen von 1813/14 hervor, wenn S. 593 als der eine Hauptgesichtspunkt der Erziehung „das Ausbilden der Natur" angegeben wird.

die Fortentwicklung der Selbstthätigkeit nach ihren natürlichen Verschiedenheiten und damit die Ausbildung der persönlichen Eigentümlichkeit nicht beeinträchtigt. Gerade durch ihre Bedeutung für die Gemeinschaft bekommt die persönliche Eigentümlichkeit ihren sittlichen Wert. Es genügt nicht, für den Fortbestand des Gemeinschaftslebens, so wie es ist, zu sorgen, indem man die Jugend durch die universelle Erziehung für dasselbe tüchtig macht, es gilt auch, nach einer Verbesserung des Unvollkommenen in dem Zustande der Gesellschaft zu trachten. Diese aber wird nur möglich durch hervorragende Geister und ausgezeichnete Individualitäten. Nur sie haben die „höhere Kraft", sich nicht bloss passiv dem Ganzen hinzugeben; sondern „korrektiv zu verfahren" (Päd. S. 51). Dass solche Individuen den Gemeinschaften erstehen, muss ebenfalls Sorge der Erziehung sein. Damit gewinnen wir die individuelle Aufgabe der Erziehung.

So muss also die Erziehung so eingerichtet werden, „dass beides in möglichster Zusammenstimmung sei: dass die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen" (S. 44), oder mit anderen Worten: universelle und individuelle Erziehung müssen ineinandergreifen.

§ 6 Und doch bedingt der Lauf der Entwicklung des jungen Geschlechts ein zeitweises Überwiegen der individuellen über die universelle Hauptrichtung in der Erziehung und umgekehrt, und das konstituiert die verschiedenen Perioden der Erziehung. Beim Eintritt in das Leben bedarf die Jugend einer weitgehenden individuellen Fürsorge zunächst hauptsächlich in physischer, gar bald aber auch in geistiger Hinsicht. Alle Keime des physischen und intellektuellen Lebens sind noch zart und verlangen eine schonende Behandlung. Diese erste individuelle Erziehung ist naturgemäss die Sache der Familie, und so erhalten wir als erste Periode der Erziehung die Familienerziehung. Sie soll gleichsam ein „Lebenhelfen" sein, ein unterstützendes entwickelndes Zusammenleben der Erwachsenen mit den Kindern. Je mehr aber die kindliche Selbstthätigkeit erstarkt und in das Spiel allmählich die Übung hineingetragen werden kann, desto mehr gilt es, nun auch das universelle Ziel der Erziehung ins Auge zu fassen. Dieses beherrscht die zweite Periode der Erziehung, das Knabenalter. Das universelle Ziel der Erziehung, die Vorbereitung der Zöglinge für das künftige Leben in den sittlichen Gemeinschaften, erfordert es, die Kinder in eine grössere Gemeinschaft einzupflanzen, das ist die Schule. So fliesst also für Schleiermacher aus dem universellen Ziele seiner Pädagogik die Notwendigkeit einer öffentlichen Erziehung neben der fortdauernden häuslichen Erziehung. Damit setzt sich Schleiermacher in prinzipiellen Gegensatz zu der damals weitverbreiteten Meinung, dass die „Hofmeistererziehung" pädagogisch

das meiste leisten könne. Indem nun zu Beginn der zweiten Periode die Individualitäten der Einzelnen noch nicht sicher zu erkennen sind, sondern sich erst entwickeln sollen, so kann die erste Bildung, die die öffentliche Erziehung der zweiten Periode vermittelt, nur eine für alle gleiche sein. Die Schule, die allen, also der Jugend des gesamten Volkes, diese „allgemeine Elementarbildung" darbietet, ist die Volksschule. So erzeugt sich aus der Idee der Erziehung überhaupt, und der der universellen Erziehung im besondern, bei Schleiermacher die Idee der Volksschule. In ihr sollen alle im Gemeingeiste erzogen und für das spätere Gemeinschaftsleben vorbereitet werden, aber es soll auch die persönliche Eigentümlichkeit heranreifen und sich am Ende der zweiten Periode eine Sonderung in höhere und niedere Individualitäten erkennbar machen. Diese auszubilden ist die Aufgabe einer dritten Erziehungsperiode. Hier dominiert wieder das individuelle Ziel, ohne dass dabei die universelle Erziehung, die Pflege des Gemeingeistes, ganz vernachlässigt werden dürfte. Die hervorragenden Individualitäten sollen jetzt in die höheren Bildungsanstalten (Gymnasium, Universität) eintreten, die übrigen der speziellen Berufsbildung zugeführt werden.

An die Gliederung der Erziehung nach ihren Hauptzielen und § 7
Hauptperioden schliesst Schleiermacher (cf. Päd., S. 102, über die Anordnung des Ganzen) die Bestimmung des Inhalts und der Form der Erziehung, oder der Methode der Erziehung und ihrer Mittel.

Die Erziehung ist nach der Definition Schleiermachers ein Einwirken der älteren Generation auf die heranwachsende jüngere, und der Anknüpfungspunkt für diese Einwirkung ist, wie wir sahen (S. 16), das natürliche Wachstum, die Selbstentwicklung und Selbstthätigkeit der jungen Generation. „Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses der Einzelnen durch äussere Einwirkung, und die Pädagogik hat diese Einwirkung als eine zugleich natürliche und gesetzmässige nachzuweisen (Päd., S. 586), d. h. sie hat das Gesetz und das Prinzip des erzieherischen Einwirkens aufzufinden. Dieses Prinzip der Schleiermacherschen Erziehung fliesst nun aus seiner Auffassung des ganzen menschlichen Lebens als eines sittlichen Entwicklungsprozesses.

Eine ethische Wirkung des menschlichen Lebens hat Schleiermacher, wenn man von der bedeutsamen, aber kürzeren Jugendarbeit „über den Wert des Lebens"*) absieht, ausführlicher zuerst in den „Monologen" (1800) gegeben. Sie sind entscheidend für Schleiermachers ethisches Denken, das nach Hayms Urteil**) darauf hinausläuft, „in der ernstesten wissenschaftlichen Arbeit die in den Mono-

*) Abgedruckt in Diltheys Leben Schleiermachers, 1870. 1. Bd.
**) R. Haym, Die romantische Schule, 1870. S. 550.

logen niedergelegten ethischen Grundanschauungen weiter zu entwickeln."

Schleiermacher redet hier*) von einem „Bewusstsein in der Menschheit", das er gefunden habe und nimmermehr verlieren werde. Und in der That hat Schleiermacher bis an sein Lebensende an dem damals gefassten Bewusstsein von der Menschheit festgehalten und es wissenschaftlich zu rechtfertigen gesucht. Dieses Menschheitsbewusstsein ist nichts anderes als das Bewusstsein von der Eigentümlichkeit des Menschen. Schleiermacher fühlt sich „ergriffen von dem Gedanken der Eigentümlichkeit des Einzelwesens". Es genügt ihm nicht mehr, „dass die Menschheit nur da sein sollte als eine gleichförmige Masse, die zwar äusserlich zerstückelt erscheint, doch so, dass alles innerlich dasselbe ist". Nein, „jeder Mensch stellt auf eigene Art die Menschheit dar, in eigener Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend Verschiedenes aus ihrem Schosse hervorgehen kann". Diesen Gedanken der Individualität, das principium individuationis, versuchte Schleiermacher anfangs metaphysisch zu begründen (in den „Reden über die Religion", 1799, bezeichnete er den Ursprung der Individualität als die „Vermählung des Unendlichen mit dem Endlichen", und in dem vierten Abschnitt der Monologen als transcendentale, intelligible Freiheitsthat des Menschen), später, in seiner Psychologie (in den Vorlesungen von 1830), erklärt er S. 347: „weshalb aus einem Generationsakt ein solcher einzelner wird und aus einem anderen ein anderer — damit stehen wir an der geheimnisvollen Quelle der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit, aber wir vermögen nicht, in diese Geheimnisse einzudringen." Wir zeigten bereits oben (S. 12—15), als wir „die psychisch-physische Voraussetzung" der Erziehung behandelten, im Anschlusse an ebendiese psychologischen Vorlesungen, wie Schleiermacher die menschliche Individualität nicht als eine nur äusserliche Differenzierung, als eine räumliche und zeitliche Zerspaltung in Einzelwesen (insofern giebt es ja auch Individuen in der Tierwelt), sondern als eine innerliche, geistige Verschiedenheit nach Temperament, Veranlagung und Charakter gefasst hat. Jeder Mensch, auch der schlichteste und geringste, ist ein geistig und sittlich eigen geartetes Wesen, er trägt eine nur ihm eigentümliche, individuelle Selbstbestimmung in sich und muss sittlicherweise dieser gemäss leben. Es giebt darum für das sittliche Thun und Lassen der Menschen kein abstraktes Vernunftideal, sondern jeder Mensch hat seine individuelle Lebensaufgabe, seine „Bestimmung".**)

---

*) Monologen, S. 364 ff.

**) Man vergleiche hierzu auch die Rezension Schleiermachers über Fichtes „Bestimmung des Menschen". W. W. 3. Abt. I, S. 524 ff.

In seinen späteren ethischen Ausführungen (in seinen Vorlesungen über philosophische und christliche Ethik) vergleicht Schleiermacher mit Vorliebe das Leben eines Menschen, der seiner „Bestimmung“ folgt, der die ihm verliehenen Gaben und Anlagen nutzt und entwickelt, der immer der Stimme seines Gewissens gehorcht und so mit Freudigkeit und innerer Ruhe seine Arbeit thut und das ihm zugewiesene individuelle Lebenswerk verrichtet, einem harmonischen Wachstum, einer kontinuierlichen, stetigen Entwicklung. (Dass freilich der Mensch der Stimme seines Gewissens nicht immer gehorcht, dass seine Entwicklung auch von aussen gehemmt und geschädigt wird und sie so keine kontinuierliche, sondern eine unterbrochene ist, ist eine Thatsache, mit der sich Schleiermacher vielfach auseinandersetzt. Doch das würde uns auf die ethisch-religiösen Probleme des Bösen, des Übels und der Sünde führen.)

Aus dieser Überzeugung von dem sittlichen Werte jedes einzelnen Menschen und seiner individuellen Entwicklung geschieht die Entscheidung über die Methode und die Mittel der Erziehung. Es ist die Aufgabe des Erziehers, jeden Lebensmoment des Zöglings als Stufe einer sittlichen Entwicklungsreihe zu werten und als solchen zu fördern und freudig zu gestalten. Die Erziehung hat das Leben des Zöglings „in jedem Moment auf sittliche Weise als Zweck zu behandeln“ (Päd. S. 75, 76), keinen Moment einem dem Zöglinge fremden Zwecke aufzuopfern: daher das so nachdrücklich aufgestellte „Verbot der Aufopferung des Momentes“ (Päd., S. 70—79, 598/599, 727—739).

In diesem Verbote liegt das Grundprinzip für die Methode der Erziehung: sie soll in jedem Momente die geist-leibliche oder die individuelle sittliche Entwicklung der Zöglinge fördern, die Methode der Erziehung ist ihrem Prinzip nach eine „entwickelnde“. Schleiermacher bezeichnet daher auch seine Erziehung als „entwickelnde Erziehung“ (Päd., S. 785).

Die Mittel der Erziehung müssen diesem Prinzip gemäss gewählt werden mit Rücksicht auf die sittliche Entwicklung der Zöglinge, sie sollen sittliche oder „reine“ Mittel sein. Die Schleiermachersche Erziehung charakterisiert sich als eine Erziehung durch reine Mittel.*) § 8

Diese Methode der reinen Mittel orientiert sich fortgesetzt an dem individuellen geistigen und sittlichen Entwicklungsstadium des Schülers. Sie hütet sich davor, Einwirkungen an ihn heranzubringen, die diesem Entwicklungsstadium nicht entsprechen, z. B. Gedanken, die er noch nicht verstehen kann, Gefühle religiöser oder sittlicher

*) In den Vorlesungen von 1820/21 meint Schleiermacher, dass es sich um eine „reine Lösung“ der Erziehungsaufgabe handle: es lassen sich alle ethischen Aufgaben (also auch die Erziehung) rein lösen, so lange alle Elemente rein sind“ (Päd., S. 104, Anm.).

Art, die seinem jugendlichen Empfinden noch fern liegen. Eine Erziehung, die derlei thut, langweilt und quält den Zögling oder, wie Schleiermacher es ausdrückt, „sie opfert Momente seines Lebens auf". Solche „Aufopferung des Momentes", solche Erziehung auf Unkosten der Lebensfreude der Kinder geschieht oft in der besten Absicht. Die Erziehung des Pietismus z. B. suchte den Zögling vor der Sünde auf jede Weise zu bewahren, indem sie unablässig Gutes und „Frommes" in ihn einzupflanzen bemüht war. Aber sie vergass dabei, ob auch all das, was sie an Gesinnungen und Gedanken an die Kinder heranbrachte, für deren allseitige geistige Entwicklung heilsam und vorteilhaft war. Schleiermacher spricht in dem vierten Abschnitt der Monologen von der von ihm genossenen pietistischen Erziehung als von einem „frevelnden, langen, mühsamen Werke". Er hat später darüber milder geurteilt, aber dem Prinzip nach verwirft er auch in den vorsichtigeren pädagogischen Vorlesungen jede fromme Misshandlung des kindlichen Geistes aufs nachdrücklichste. Was er anstrebt, ist eine freudige, die Schüler in froher Selbstthätigkeit vorwärts führende Erziehung.

Die reinen Mittel der Schleiermacherschen Pädagogik bestehen demnach vor allem in der Unterstützung des jugendlichen Entwicklungsprozesses. „Die unterstützende Seite der Erziehung ist die wesentliche und primitive" (Päd., S. 123). Aber wir berührten es schon (s. oben S. 7), dass die sittliche Entwicklung in keinem Falle eine völlig geradlinige ist, sondern mannigfach geschädigt und gestört wird. Neben die Entwicklung des Guten tritt das Böse, das sie hemmt. „Sobald das Böse konkurriert, ist die (absolut) reine Lösung der Erziehungsaufgabe nicht mehr möglich" (Päd., S. 104, Anm.), d. h. eine Erziehung, die nichts weiter ist als Unterstützung der natürlichen sittlichen Entwicklung. Neben der Unterstützung des Guten macht sich nötig eine Gegenwirkung gegen das Böse, gegen die Hemmungen des Entwicklungsprozesses.

Die Gegenwirkung gegen das Böse lässt sich nicht aus der „Idee des Guten", und die erzieherischen Mittel der Gegenwirkung lassen sich nicht aus der „allgemeinen, reinen Idee der Erziehung" ableiten, aber sie müssen trotzdem der eigentlich sittlichen Erziehung, der Unterstützung, möglichst angenähert werden und ihr vorarbeiten. Sie müssen gewissermassen den seelischen Boden der Erziehung „reinigen" *), um so die reinen, unterstützenden Mittel zu ihrer vollen Wirksamkeit zu bringen. „Je mehr wir uns dessen von Anfang an

*) Der Abschnitt von der Gegenwirkung in der Pädagogik Schleiermachers lässt sich einem Abschnitt seiner „Christlichen Sittenlehre" vergleichen, nämlich dem über das „reinigende oder wiederherstellende Handeln" (S. 97—290), das sich die fortwährende Ausscheidung der dem Geiste widerstrebenden sinnlichen Faktoren aus der Gesinnung des Christen zum Ziele setzt, um so eine wahrhaft reine ethisch-religiöse Entwicklung desselben möglich zu machen und zu fördern.

bewusst sind, dass von den Gegenwirkungen aus, welche das Böse voraussetzen, eine reine Lösung unserer Aufgabe nicht möglich ist: desto reiner werden wir verhältnismässig die Aufgabe lösen können" (Päd., S. 104, Anm.), desto sorgfältiger werden wir es mit der „Reinigung" der Jugend von allem Bösen, von Fehlern und Untugenden, nehmen. Dies geschieht am gründlichsten, wenn man das Übel an der Wurzel fasst, wenn man das Böse möglichst im Keime zu ersticken sucht. Wo aber liegt der Ursprung des Bösen in der Jugend?

Die einen führen alles Unsittliche und Fehlerhafte, was sich da zeigt, auf die Einwirkungen einer verdorbenen Gesellschaft und ihrer Kultur zurück (so Rousseau) und halten den Menschen für ursprünglich gut; die anderen führen alles auf persönliche Schuld zurück und halten den Menschen von Geburt an für verderbt (Erbsünde), so viele Christen und besonders der Pietismus. Schleiermacher hat in seinen pädagogischen Vorlesungen diese schwierige und weitführende Frage, ob der Mensch ursprünglich gut oder böse, ob ihm „das Gute oder das Schlechte angeboren sei" (Päd., S. 597), nur berührt. Er entscheidet sich, ohne tiefer darauf einzugehen, für eine die beiden Extreme vermittelnde Annahme, für eine „kombinierende Theorie" (Päd., S. 716, 722). Wissenschaftlich begründet hat Schleiermacher diese vermittelnde Anschauung nach ihrer religiösen Seite in seiner Glaubenslehre (in den „Lehrstücken" von der ursprünglichen Vollkommenheit des Menschen, § 60 und 61, und von der Erbsünde, § 70—72).

Schleiermacher entscheidet sich hier betreffs der Frage, ob das Gute oder das Böse dem Menschen angeboren sei, weder mit Rousseau für das erstere, für die ursprüngliche Güte der menschlichen Natur, noch mit der orthodoxen protestantischen Dogmatik für die vererbliche Verderbtheit derselben seit dem ersten Sündenfalle des „ersten Menschen", sondern er meint, dass zwar einerseits in jedem Menschen der Keim der Sünde schlummere, insofern als es durch die frühere Entwicklung der sinnlichen Funktionen vor den geistigen der Einsicht (dem Intellekt) nie möglich sei, auch den Willen sofort zu beherrschen (a. a. O., § 68, 69), und dass es infolgedessen geradezu zur menschlichen Natur und zur natürlichen Entwicklung der menschlichen Gattung gehöre, dass wir vom Niedern zum Höhern aufsteigen und das Böse überwinden müssen. Deshalb spricht er § 72, 6 von einer „unzeitlichen, überall und immer der menschlichen Natur anhaftenden Ursündlichkeit". Diese besteht aber andererseits zugleich mit der natürlich mitgegebenen ursprünglichen Vollkommenheit des Menschen, derzufolge der Mensch im stande wäre, das seiner Natur anhaftende Sündliche in einem stetigen Prozesse „allmählichen Kraftgewinnens" des Geistes zu überwinden und sich so von dem Sündenbewusstsein sein ganzes Leben hindurch frei zu halten. Dass dieser Prozess nicht stetig und ungestört verläuft, dass das geistige

Wesen des Menschen nicht immer mehr und immer kräftiger sein ganzes Leben bestimmt und leitet, ist sowohl eine Folge der Schwäche des Menschen selbst, also eine persönliche Schuld, als auch eine Folge der unvollkommenen, sündigenden und daher verführenden Gemeinschaft, in der er lebt. Auch die frühere Dogmatik hatte für die Sünde nicht bloss den einzelnen Menschen persönlich verantwortlich gemacht. Sie lehrte eine allgemeine Sündhaftigkeit der ganzen menschlichen Gattung, die sie auf den ersten Menschen und seinen Fall zurückführte und als Erbsünde bezeichnete. Schleiermacher aber legt einen andern Inhalt in den Begriff der Erbsünde. Er sieht dabei nicht auf das Verhältnis der Menschen zu dem fingierten ersten Menschen, von dem wir nichts wissen können, sondern „auf das Verhältnis zwischen jedem früheren Geschlecht und seinem nächstfolgenden" und behauptet, dass „immer und überall die Sünde des früheren Geschlechts die Erbsünde für das spätere ist", indem die Sünde derer, die selbstthätiger und erregender in der Gemeinschaft auftreten (die Erwachsenen), bei denen, die noch leidentlicher und weniger selbstthätig sich verhalten (die Jugend), die „verursachende" sei.

So hat also das Böse, das der sittlichen Entwicklung der Jugend entgegenwirkt, seine Wurzel einmal im Zöglinge selbst — „es entwickelt sich von innen heraus" — als auch ausser ihm, in der (unvollkommenen) Gesellschaft — „es wird von aussen her gewirkt" (Päd., S. 103) —. Welches sind nun die erzieherischen Mittel gegen diese, das Erziehungsgeschäft gefährdenden, „anderweitigen Einwirkungen"?

Gegen das Böse, das von aussen her, aus der Gesellschaft, an die Zöglinge herantritt, wird das Mittel der Behütung, „die vorsichtige Maxime", in Vorschlag gebracht. Schleiermacher prüft es in Bezug auf seine ethische Zulänglichkeit, seine „Reinheit". Es ist ein natürliches Bestreben der Eltern und der Erzieher, die Kinder vor dem Falschen und dem Bösen, vor intellektuellen und sittlichen Fehlern zu behüten, damit ihre Entwicklung dadurch nicht aufgehalten werde. Alle Lebensthätigkeiten sind in den ersten Anfängen schwach und bedürfen der Schonung und Bewahrung vor schädlichen Einflüssen. Vorsicht und Behütung darf daher in der Erziehung nicht fehlen. Sie fördert die sittliche Entwicklung, aber nur bis zu einem gewissen Grade: sie ist daher ein reines Mittel, aber kein absolut reines. Sie darf nicht zu weit gehen, sonst führt sie zur Verhätschelung und Verweichlichung, zur Isolierung der Zöglinge vom frischen und freien Leben, in dem doch Gutes und Böses, Angenehmes und Widriges in buntem Wechsel sich ablöst, zu einer Schädigung der Selbstthätigkeit und der freien Entfaltung der jugendlichen Kräfte. Die Jugend soll für den „Kampf des Lebens" tüchtig gemacht werden, „die jüngere Generation soll mit Stärke, mit Willenskraft ausgerüstet in das gemeinschaftliche Leben eintreten.

Sie könnte es aber, immer behütet, nimmermehr" (Päd., S. 107). Die Behütung hat daher eine zeitliche Grenze, sie muss allmählich abnehmen im Gange der Erziehung. Je mehr die Lebensthätigkeiten der Zöglinge durch anfängliche Schonung und Behütung gewachsen sind, um so mehr muss man sie dem Kampfe mit Widerstreitendem aussetzen, damit der Wille zum Guten, die Fähigkeit, auch Schwieriges zu leisten, in der Gefahr wachse und zunehme. Wie aber das Mittel der Behütung, sofern es ein reines, die Entwicklung förderndes sein soll, zu „differenzieren" ist in Bezug auf die Zeit (d. h. anfangs stärker, dann immer weniger anzuwenden ist), so auch in Bezug auf die Gegenstände, vor denen die Jugend zu behüten der Erzieher Anlass nehmen könnte. Schleiermacher bringt sie in zwei Klassen, die des Unrichtigen und des Unschönen.

Unmöglich ist eine völlige Behütung vor dem Unrichtigen. Das logisch Unrichtige ist ja vielfach schon durch den Gedanken des Gegensatzes als das Gegenteil des Richtigen mitgesetzt, und oft ist es am Platze, eine Regel oder eine Sache anschaulich zu machen daran, wie sie nicht sein soll. Und ähnlich ist es auch bei dem sittlich Unrichtigen. „Wenn z. B. auf dem sittlichen Gebiete ein Gebot oder Verbot aufgestellt wird, so entsteht sogleich der Gedanke, das soll ich thun, das soll ich lassen; so wird immer mit dem Richtigen zugleich das Unrichtige gegeben" (Päd., S. 112). Es ist ferner auch nicht empfehlenswert, die Zöglinge im Zustande der Unschuld, in dem der Gegensatz zwischen gut und böse noch nicht zum Bewusstsein gekommen ist, und der Mensch unbewusst dem Guten folgt, an die grossen Lebensgemeinschaften abzuliefern. Sie wären dann der Gefahr der Verführung ausgesetzt. Ein Mensch, der den Kampf mit dem Bösen und Unvollkommenen in der Welt aufnehmen soll, muss mit Bewusstsein das Gute wählen und das Böse meiden.

Anders jedoch verhält es sich mit der Behütung auf dem Gebiete des Unschönen. Es ist oft, als ob das Unschöne auf die jungen Gemüter eine bestrickende Anziehungskraft ausübe. Das Unschöne wirkt durch einen „seelischen Reiz" (Päd., S. 113, Anm.). Durch Beispiele des Unschönen erhält die schlummernde Neigung für das Unschöne Vorschub. Daher ist die Jugend vor dem Unschönen möglichst zu behüten. Besonders ist dies nötig beim weiblichen Geschlechte, bei dem das Gefühlsleben stärker ausgeprägt ist (s. o. S. 13). Während beim männlichen Geschlechte in der Regel das Verstandesmässige die Vorherrschaft hat vor dem Gefühlsleben und daher die Neigung besteht, den Gegensatz des Schönen und Unschönen auf das Gebiet des Richtigen und Unrichtigen hinüberzuführen, ist umgekehrt beim weiblichen Geschlechte die Neigung vorhanden, das Unrichtige auf die Formel des Unschönen zu bringen.

Richtet sich die Behütung hauptsächlich gegen von aussen an den Zögling Herantretendes, so bleibt jedoch noch zu erwägen,

ob nicht auch für das Innenleben des Zöglings das Mittel der Behütung nötig werden könne. Der Reiz nämlich, den das Böse auf die jungen Gemüter ausübt, ist verschieden. Zuweilen ist er so stark, dass wir eine innere Regung zum Unrichtigen und Unschönen im Zöglinge annehmen müssen. Ist es nicht möglich, die Jugend vor solchen „krankhaften" (Päd., S. 119) Neigungen zu behüten? Derartige Neigungen stehen nach Schleiermachers Ansicht mit den Temperamenten in Zusammenhang (d. h. nicht mit den Temperamenten an sich, die ja — wie wir oben S. 13 f. sahen — zu den berechtigten, die Individualität des Menschen ausmachenden Eigentümlichkeiten gehören). Sie beruhen auf einer unnormalen Steigerung des Temperaments, d. h. auf einer unnormalen Mischung der Lebensfunktionen und der Vernunft, auf einem „unharmonischen Verhältnis der verschiedenen Lebensfunktionen zur Intelligenz". Einer solchen krankhaften Entwicklung wird nun eine „vorsichtige" Erziehung zuvorzukommen suchen. Die Behütung wird hier zur Verhütung, zur Präkaution. Da liegt nun freilich die Gefahr nahe, in dem Bestreben, eine Einseitigkeit des Temperaments zu verhüten, die Entwicklung des individuellen Temperaments überhaupt zu hemmen. Das würde aber auf eine Schädigung der Eigenart des Menschen und seiner Selbstbethätigung hinauslaufen, und kein ganz ethisches Erziehungsmittel mehr sein. Wenn wir eine krankhafte Entwicklung anderer Lebensfunktionen vor der Intelligenz verhüten und „eine Harmonie in dem Verhältnis der verschiedenen Lebensfunktionen und der Intelligenz zu erhalten suchen" wollen, so ist vielmehr das beste und reinste Mittel das: die Entwicklung der Vernunft zu unterstützen. So geht also „von selbst die präcavierende Methode über in die unterstützende", und wir kommen wieder auf die grundlegende Ansicht zurück, „dass die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und primitive ist, weil die andere Seite derselben, die Behütung und Gegenwirkung nur notwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt" (Päd., S. 123).

Auch die Mittel der Erziehung, „insofern sie sich als Gegenwirkung zeigt gegen dasjenige, was sich von selbst im Zöglinge der pädagogischen Aufgabe widerstreitend entwickelt" (Päd., S. 124), sind ethisch abzustufen und zu gliedern. Solche Erscheinungen von Widerstreitendem, Bösem im Innenleben des Zöglings, die im allgemeinen auf ein „Übermass des Zurücktretens der geistigen Funktionen" (Päd., S. 132) hinauslaufen, können zu Tage treten in einzelnen Willensakten, im „allgemeinen Willen" oder in der Gesinnung, und in der Ausführung des Willens oder der Fertigkeit.

Das erzieherische Mittel gegen fehlerhafte Ausführungen von Willensbethätigungen, gegen Ungeschick und üble Angewohnheiten, ist physische Gegenwirkung, die aber mit mechanischer Übung des Richtigen verbunden sein muss (z. B. bei krummer, schiefer

Körperhaltung der Kinder). Sobald aber diese üblen Gewohnheiten sich nicht mehr ganz unbewusst vollziehen, sobald der Fehler nicht bloss in der Ausführung der Willensbethätigung, sondern in dem Willensakte selbst liegt, wird die physische Gegenwirkung unzulänglich. Wenn der Verstand der Kinder zunimmt und wir bei ihnen auf den Willen rechnen dürfen, ihre Sache gut und richtig zu machen und die Verkehrtheit und Schädlichkeit manches ihres Thuns einzusehen, dann sind die physischen Gegenwirkungen durch reinere, geistigere zu ersetzen. Dann handelt es sich um Einwirkungen auf dem Willen und die Einsicht.

Das führt uns auf das zweite, die Fehler in den einzelnen Willensakten. Fehlerhafte Willensakte entspringen nicht immer einem unsittlichen allgemeinen Willen, einer bösen Gesinnung. Sie entspringen bei der Jugend aus einem Zustande innerer Unklarheit. „Der Zögling wird sich bald am Guten erfreuen, bald der entgegengesetzten Neigung sich zuwenden, ohne sich dieses Wechsels bestimmt bewusst zu sein“ (Päd., S. 140). Da gilt es denn, das Gebiet des Bewusstseins zu erweitern, „die Selbsterkenntnis auf alle Weise hervorzurufen“. Diese aber kann nur dadurch geweckt werden, dass man die einzelnen Willensakte gewähren lässt, auch die schlechten, um zu zeigen, wie das Unrecht geschehen ist. Wenn nun durch die Erinnerung an schlechte Handlungen und den Vergleich mit guten die Freude am Guten zum Bewusstsein kommt, dann ist die innere Unklarheit überwunden und eine sittliche Gesinnung herangereift. So würde es also „in rein ethischer Beziehung“ nie das beste sein, einzelne Willensakte im Zöglinge zurückzudrängen, oder den Willen des Zöglings zu hemmen und seine Entfaltung dadurch zu schwächen. Schleiermacher will nicht Leute mit schwachem Willen, sondern solche mit kräftigem Eigenwillen erziehen, die den Mut haben, ihren Willen durchzusetzen. Daher sollen wir den innern Vollzug auch schlechter Willenshandlungen nicht zu hindern versuchen. Etwas anderes aber ist es, wenn der Zögling sich daran macht, einen schlechten Willensakt in die That umzusetzen. Dann ist es nötig, die Ausführung des unsittlichen Willensaktes durch Gegenwirkung zu hemmen, erstens, damit nicht durch die Ausführung selbst ein Minimum von Fertigkeit im Schlechten zu dem bisherigen Zustande hinzukomme, zweitens aus Rücksicht auf die Genossen des Fehlenden, die durch das Böse angesteckt werden. „In Beziehung auf das Verhältnis des Einzelnen zum gemeinsamen Leben und auf den Einfluss jeder unsittlichen Handlung des Einzelnen auf andere hat jede Gegenwirkung gegen die Ausführung eines einzelnen unsittlichen Willensaktes noch eine besondere Bedeutung“ (Päd., S. 141).

Es giebt nun zwei Formen der Gegenwirkung: 1. die physische Gegenwirkung, die Strafen; 2. die ethische Gegenwirkung: die Missbilligung. Gegen die Reinheit des Erziehungsmittels der Strafen erheben sich Bedenken; denn die Strafe ist ein sinnliches Mittel, sie

wirkt unlusterregend. Wird viel und stark gestraft, so besteht die Gefahr, dass die Jugend eingeschüchtert wird, dass sie die Lust zum frischen, fröhlichen Handeln verlernt, oder dass sie verschlagen und listig wird und strafbare Handlungen nur dann unterlässt, wenn ihre Entdeckung wahrscheinlich ist, und das Unangenehme der Strafe sucht sie möglichst zu umgehen. Eine derartige Entwicklung der Gesinnung ist ethisch ebensowenig zu billigen als eine, die dazu führt, dass man sich zur Anstrengung im Guten schliesslich nur im Hinblick auf etwaige dadurch zu erlangende Belohnungen entschliessen kann. So sind also Strafen und Belohnungen in der Zeit der Gesinnungsentwicklung vom Erzieher nur mit grosser Vorsicht zu verwenden. Durch Strafen und Belohnungen wird bei den Zöglingen eine Berechnung eingeleitet, die auf dem Gebiete des Sinnlichen liegt. Es entsteht dadurch eine Fertigkeit, in einem „sinnlichen Calculus" Angenehmes und Unangenehmes gegeneinander abzuwägen. Strafe und Belohnung bringen also sinnliche Motive in den Willen des Zöglings, und das bezeichnet Schleiermacher als eine „Verunreinigung des Willens" (Päd., S. 302). Ein sittlicher Wille muss sich aus ethischen, nicht aus sinnlichen Motiven entscheiden. „Aus rein ethischen Prinzipien möchte daher nichts zum Lobe der Strafe gesagt werden können" (Päd., S. 374). Damit will aber Schleiermacher „keineswegs eine völlige Ausschliessung des ganzen Verfahrens der Strafe und Belohnung behaupten. Es soll nur festgesetzt werden, dass stets das Minimum von Strafe und Belohnung als pädagogische Einwirkung gegen die Willensakte vorkommen dürfe, weil eben jede derartige Gegenwirkung immer das Sinnliche unterstützt und die rein sittliche Entwicklung hemmt" (Päd., S. 142).

Strafen rechtfertigen sich nur, insofern die Erziehung vorbereiten muss auf das spätere öffentliche Leben. Die Pädagogik hat damit zu rechnen, dass das öffentliche Leben, in das die Jugend allmählich hineingeführt werden soll, geregelt ist durch Gesetze, dass dieses öffentliche Leben unvollkommen ist und dass die infolgedessen geschehenden Gesetzesübertretungen im Interesse der Gesellschaft geahndet werden müssen durch Strafen, und dass umgekehrt soziale Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit ihre Belohnung finden durch Auszeichnungen, Stellungen und Ämter. Sobald die Jugend in das öffentliche Leben eintritt, tritt sie auch in ein System von Strafen und Belohnungen ein, in ein Spiel des Lebens, wo Lust und Unlust beständig wechseln und als Motive angewendet werden. Der Übertritt aus der Familie, in der Milde und Liebe herrschen soll, in das Gemeinwesen mit seiner strengen, unerbittlichen Gesetzgebung, muss vermittelt werden, und dies geschieht durch die öffentliche Erziehung, die Schule. Sie spiegelt den Charakter des Gemeinwesens ab, in ihr hat wie im Gemeinwesen Gesetz und Strafe seine Stelle. Schleiermacher kennt also die Strafe nur als ein Mittel der Schuldisziplin. Doch auch hier ist sie nur ein Notbehelf. Wie es allemal

einen Fortschritt der bürgerlichen Gesellschaft bezeichnet, wenn die Strafgesetze in der Intensität sich mildern*) und in der Menge abnehmen, so ist auch eine Schule, in der wenig gestraft zu werden braucht, besser als eine, in der statt fröhlichen Gemeingeistes der Büttel die Herrschaft führt.**)

Ethisch reiner als die Strafe ist das zweite Mittel der Gegenwirkung gegen unsittliche Willensakte, die Missbilligung, weil sie sich nicht an das Sinnliche, sondern an das Geistige im Menschen richtet. Während die Strafe eine mechanische, ist die Missbilligung eine intellektuelle Gegenwirkung. Sie ist eine natürliche, aus der sittlichen Gesinnung der Erziehenden mit Notwendigkeit entspringende ethische Reaktion gegen das Unsittliche, das sich im Zögling äussert. Sie ist daher geeignet, in ihm Scham zu erregen, ihn zur Selbstprüfung zu veranlassen und ihn so zu bessern Leistungen anzuspornen. Während sich die Strafen gegen die bösen Thaten wenden, richtet sich die intellektuelle Gegenwirkung gegen die Neigungen der Jugend, die der Idee der Sittlichkeit nicht entsprechen. Sie ermuntert die Zöglinge zur Abhärtung gegen das Unangenehme, zur Entsagung gegen den Reiz des Angenehmen. Sie erzieht den Zögling dazu, „seine gesamte Sinnlichkeit zu einem Organ der sittlichen Kraft auszubilden, alle untergeordneten Vorrichtungen zu Organen des Idealen im Menschen zu machen“ (Päd., S. 760 u. 765). Schleiermacher bezeichnet daher diesen Teil der Erziehung als Zucht (S. 141 Anm., S. 765—775). Die Strafe giebt den Kindern nur zu leiden, die Zucht aber zu thun. Die Strafe verknüpft bald mehr oder minder willkürlich mit dem Unrechten und Tadelnswerten etwas Unangenehmes und Bitteres, die Zucht aber führt zu einer löblichen Anstrengung der Kräfte und zum Bessermachen, aus der von selbst eine innere Freude hervorgeht. Sie erweitert also das Gebiet des Bewusstseins für das Gute, sie „reinigt“ die Herzen der Kinder.

Wenn aber trotz aller Zucht und aller ermahnenden Liebe die unsittlichen Willensakte nicht abnehmen und immer mehr eine schlechte Gesinnung im Zöglinge hervortritt, so lässt sich von der Gegenwirkung nichts erhoffen. Eine schlechte Gesinnung lässt sich durch Strafen und Tadel nicht in eine gute verwandeln. „Wenn man einem Menschen mit schlechter Gesinnung das Gegenteil, die richtige Gesinnung, beibringen und diese allmählich verstärken könnte, so wäre das keine Gegenwirkung, sondern unterstützende pädagogische Thätigkeit; es wäre Mitteilung des Sinnes für das Gute, des sitt-

*) Politik, S. 146: „... wir finden eine immer weitergehende Milderung der Strafen ...“

**) Gegen diese Theorie der Strafe bei Schleiermacher opponiert Th. Waitz in seiner Allgem. Pädagogik (4. Aufl. Hrsg. von Willmann. Braunschweig, 1898.) S. 176 ff. und meint, dass gewisse Strafen doch eine positive sittliche Bedeutung in Anspruch nehmen dürften und nicht bloss ein Notbehelf wären.

lichen Gefühls, der Freude am Guten, des Gemeingeistes“ (Päd., S. 137).

So geht auch die Gegenwirkung über in die Unterstützung. Stellte Behütung, Strafe und Zucht die negative Seite der Erziehung dar, die sich mit Beseitigung der Hemmnisse für den Entwicklungsgang der Zöglinge befasste, so kommen wir nun zu der positiven erzieherischen Thätigkeit, die wie wir sahen (cf. S. 21), in der Unterstützung der individuellen sittlichen Entwicklung besteht.

Zur Unterstützung gehören alle Einwirkungen, die der jüngern Generation aus der Gemeinschaft mit der ältern erwachsen, soweit sie „der Idee des Guten“ gemäss, d. h. ethisch rein sind und die sittliche Entwicklung der Jugend befördern. Aber innerhalb dieser Unterstützung im weitesten Sinne, in der „Erziehung des Lebens“ überhaupt, nimmt die absichtliche, bestimmten Regeln unterworfene, die technische Erziehung eine besondere Stelle ein (Päd., S. 607).

Ehe nun Schleiermacher die Grundsätze, nach denen diese technische Unterstützung vor sich gehen soll, aufstellt, grenzt er die absichtlichen und unabsichtlichen (freien) erzieherischen Einwirkungen gegeneinander ab.

Durch eine Erziehung, die nur in absichtlichen Einwirkungen bestände und das ganze Treiben der Jugend bis ins kleinste nach bestimmten Regeln leitete, würde das Leben der Jugend an kräftiger Frische und Unmittelbarkeit Einbusse erleiden. Wie im sittlichen Leben der Erwachsenen neben dem streng geregelten Berufsleben noch ein Gebiet freier geistiger Bethätigung — die Schleiermachersche Ethik bezeichnet diese sittliche Funktion als das „individuelle Organisieren“ und ihr Gebiet als „freie Geselligkeit“, s. u. S. 40 — vorhanden ist, so darf auch die Erziehung im Leben der Jugend nicht alles aufs genaueste regeln wollen; auch hier muss Gebundenheit und Freiheit zugleich sein. Eine Erziehung, die sich dessen nicht bewusst bleibt, dass nur durch Gesetzmässigkeit und Freiheit zugleich, durch Regelung und Freilassung der kindlichen Selbstthätigkeit ein tüchtiges, geschultes und doch zugleich selbständiges Geschlecht heranwachsen kann, ist entweder eine pedantische, die die Gesetzmässigkeit, oder eine laxe Erziehung, die die Freiheit in der Erziehung übertreibt und den Kindern womöglich alles spielend beibringen will. Schleiermacher möchte also die Fehler, in die die Pädagogik des Pietismus und der Philanthropen zum Teil geraten war, vermeiden.

Besonders warnt nun Schleiermacher vor einer Übertreibung in Regel und Methode auf dem Gebiete der Gesinnungsbildung: „Wollten wir hier ein streng regelmässiges Verfahren anwenden, so würde das durchaus seinen Zweck verfehlen“ (Päd., S. 164). Eine methodische Beeinflussung der Gesinnung erscheint aufdringlich, unzart. Sie erweckt den Verdacht, als ob eine bestimmte Gesinnung nicht um ihrer selbst willen, sondern eines andern Zweckes wegen

in dem Zöglinge hervorgerufen werden solle. Bei der Gesinnungsbildung handelt es sich um seelische Beziehungen, die nicht mechanisiert werden dürfen. Um tiefere Wirkungen auf das Gemüt der Jugend zu erzielen, muss der Erzieher ein feines Gefühl für die innern Bewegungen im Gemüte des Zöglings haben und den geeigneten Moment für diese Einwirkungen zu erfassen wissen. „Hier tritt das eigentliche Genie der Erziehung hervor" (Päd., S. 179).

Für die Abgrenzung zwischen den freien und den methodischen Einwirkungen ergiebt sich demnach dies, dass „die Erweckung und Befestigung der Gesinnung das Gebiet der freien Einwirkungen umfasst" (S. 165).

Dagegen ist der Ort der geregelten Schulung, der Ort für das methodisch-technische Verfahren die Entwicklung der Fertigkeiten und Kenntnisse oder der Unterricht.

Die allgemeinen Grundsätze für die Wahl der Unterrichtsmittel, für die Methodik und Abzweckung (Zielbestimmung) des Unterrichts lassen sich aus dem ethischen Grundprinzipe der Schleiermacherschen Pädagogik ableiten, aus der Auffassung des Erziehungswerkes als der Förderung eines Entwicklungsprozesses, nämlich der geistigen und sittlichen Entwicklung der jüngern Generation.

Wie jedes Wachstum stetig und allmählich von Stufe zu Stufe weitergeht, so muss auch der Unterricht stetig und zusammenhängend sein. „Er muss den Gang beobachten, den die Entwicklung des Zöglings selbst nimmt" (Päd., S. 785). Das Prinzip der Stetigkeit, der Ordnung, des Zusammenhanges ist auf allen Gebieten der Fertigkeit durchzuführen (S. 418).

Die Gebiete der Fertigkeiten sondern sich nach der „Duplicität, die uns die allgemeinste psychologische Grundlage hier an die Hand giebt" (Päd., S. 208, cf. oben S. 10): nach Fertigkeiten der Receptivität und der Spontaneität. Den Unterricht in den Fertigkeiten der Receptivität nennt Schleiermacher in den Vorlesungen von 1820/21 extensive, den in den Fertigkeiten der Spontaneität intensive Entwicklung.*)

Das Ziel des Unterrichts auf dem Gebiete der Receptivität oder der extensiven Entwicklung ist der, die Gesamtheit der auf die Jugend in bunter Reihenfolge ergehenden Eindrücke zu einem zusammenhängenden Ganzen zu ordnen, eine Weltanschauung zu gewinnen, „in der die Totalität aller Eindrücke bis auf den höchsten Punkt des Bewusstseins gesteigert gedacht wird" (Päd., S. 209), oder, wie es Schleiermacher in den Vorlesungen von 1813/14 (S. 622) ausdrückt: die allgemeine Aufgabe des extensiven Unterrichts ist die „Entwicklung des receptiven Chaos zur Weltanschauung".

*) Das ist eine auffallende Abweichung in der Terminologie gegenüber den Vorlesungen von 1813/14, wo unter „extensiver Entwicklung" die Bildung der Fertigkeiten überhaupt, unter „intensiver Entwicklung" die Bildung der Gesinnung verstanden war.

Auf seiten der Spontaneität dagegen, für den intensiven Unterricht ist das Ziel die „Entwicklung des spontanen Chaos zur weltbildenden Selbstdarstellung“ (S. 622) oder die Weltbildung (S. 209), d. h. alle nach aussen gerichteten Thätigkeiten des Menschen sollen ihren Anteil an der allgemeinen Aufgabe des menschlichen Geschlechtes gewinnen.

Was nun die Methodik des Unterrichts anbelangt, so sucht Schleiermacher zunächst „das richtige Verhältnis der extensiven zur intensiven Entwicklung“ (S. 787/788) zu bestimmen.

Das Interesse bei der extensiven, receptiven Entwicklung ist dieses, dass man von einem Gegenstande zum andern schnell fortschreite, um möglichst bald ein ganzes Gebiet zu überschauen. Das Interesse bei der intensiven, spontanen Entwicklung dagegen ist, möglichst gründlich die Fertigkeit zu vervollkommnen und nicht eher von einem Gebiete zum andern überzugehen, als bis die Fertigkeit auf diesem Gebiete vollkommen ist. Ein reines Gleichgewicht zwischen der raschen Extension und der langsamen, aber gründlichen Intension im Unterrichte ist nicht denkbar. Ist die Erziehung übertrieben intensiv und zu gründlich, so entsteht daraus Einseitigkeit, obwohl Virtuosität, ist sie übertrieben extensiv, so entsteht Vielseitigkeit oder Allseitigkeit, aber ohne Sicherheit.

Um nun die Extreme der Einseitigkeit und der Oberflächlichkeit zu vermeiden und doch auch beiden Interessen, sich die Totalität der Gegenstände einerseits und die grösste Fertigkeit andererseits anzueignen, gilt es, eine Unterrichtsmethode zu gewinnen, die nicht zu langsam fortschreitet und andererseits doch auch gründlich ist. Die Gründlichkeit nun wird dadurch erreicht, dass man auf allen Gebieten auf die Elemente zurückgeht. „Die ganze Kunst der Methode lässt sich in die Aufgabe auflösen, überall die rechten Elemente zu finden“ (Päd., S. 791). Die Elemente selbst aber zu bestimmen, erfordert ein Hineingehen in die Natur der Gegenstände, und dazu muss uns eine wissenschaftliche Kenntnis der Gegenstände vorliegen. Die Feststellung der richtigen Methode für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände ist also eine Sache der Wissenschaft, genauer gesagt der Einzelwissenschaft der Didaktik.*) Ein näheres Eingehen auf didaktische Fragen finden wir jedoch in dem allgemeinen Teil der Schleiermacherschen Pädagogik nicht.

*) Über deren Verhältnis zur Pädagogik und zur Ethik cf. unten Kap. 2, S. 40 u. 41.

## 2. Kapitel.

### Das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik und zur Philosophie.

Ehe wir die soeben dargelegten Hauptsätze über den Begriff § 9
und das Wesen der Erziehung, welche den allgemeinen Teil der Schleiermacherschen Pädagogik ausmachen, in ihrer Anwendung auf die besondern Veranstaltungen der Erziehung und speziell auf die Volksschule des näheren ins Auge fassen, wollen wir unsern Blick in Kürze auf die wissenschaftliche Haltbarkeit dieser allgemeinen Sätze und auf die philosophische Begründung, die ihnen Schleiermacher zu teil werden lässt, lenken. Dies ist einmal nötig, um sich ein Urteil über den wissenschaftlichen Wert und die Bedeutung der Schleiermacherschen Volksschulpädagogik zu ermöglichen, sodann aber auch deshalb, weil die Schleiermachersche Pädagogik selbst mit dem Anspruche hervortritt, im Gegensatze zu der „gewöhnlichen Behandlung der Pädagogik, zufolge der man häufig nur auf Kleinigkeiten und Einzelheiten sein Augenmerk richtet" (Päd., S. 48), eine wissenschaftliche Behandlung der Materie anbahnen zu wollen.

Wir wollen nun sehen, welche Anforderungen nach der Ansicht Schleiermachers an eine solche wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik zu stellen sind, und ob er denselben in seinen pädagogischen Vorlesungen auch wirklich gerecht geworden ist.

Schleiermachers Ansicht von der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Methode ist nur aus der Gesamtrichtung seines philosophischen Denkens heraus zu begreifen. Während seine Methode, mit der er seine Gedanken entwickelt und aufstellt, sich deutlich beeinflusst zeigt von der Wissenschaftslehre Fichtes und ähnlich wie diese mit begrifflichen Gegensätzen arbeitet, erinnert seine Auffassung vom Wesen der Wissenschaft an Plato. Es ist ja naheliegend, dass Schleiermacher, in dessen philosophischer Arbeit Plato eine so hervorragende Stelle einnimmt, von Plato sich des öftern beeinflusst zeigt. Wie bei Plato die wahre Erkenntnis der Ideenwelt zugewandt ist und mit dieser sich in Zusammenhang befindet, so stellt Schleiermacher den Satz auf, dass das wissenschaftliche Erkennen überall ein systematisches Ganzes zum Inhalt haben und hervorbringen müsse, dass keine zusammenhängende tiefere Erkenntnis möglich sei ohne systematische Form, dass sich also Gestalt und Gehalt einer

Wissenschaft einander gegenseitig zur Bewährung dienen müssten.*) So wird eine wissenschaftliche Pädagogik zunächst selbst systematisch gearbeitet sein müssen, sodann aber wird sich dieses System der Pädagogik einreihen müssen in das System des gesamten Wissens.

Welches sind nun die Quellen des Wissens und wie gelangen wir zu einem formgerechten systematischen Wissen?

In seiner Ansicht über den Ursprung des Wissens zeigt sich uns Schleiermacher als ein Schüler Kants. Er unterscheidet wie dieser im menschlichen Intellekte Anschauung und Verstand (begriffliches Denken). Erstere kommt zu stande durch die organische Funktion, letzteres durch die intellektuelle Funktion. Die organische Funktion führt unserem Geiste durch die Sinnesthätigkeiten den Stoff aus der Erfahrung zu in der Form des Wahrnehmens (und des Urteilens, soweit das Wahrnehmen mit dem begrifflichen Denken eine relative Verbindung eingeht). Die intellektuelle Funktion bringt in diese Mannigfaltigkeit Einheit durch begriffliche Sonderung.*) Sosind also für Schleiermacher Erfahrung und Denken gleich notwendige Quellen unserer Erkenntnis. Auch er ist der Ansicht, dass die allgemeinen begrifflichen Formen und Kategorien des Denkens angefüllt werden müssen mit lebendigem Inhalt durch Anschauung und Erfahrung; auch für ihn sind Begriffe ohne Anschauung leer, Anschauungen ohne Begriffe blind. Schleiermacher vermittelt in seiner Erkenntnistheorie zwischen Empirismus und Rationalismus im Sinne des Kantschen Kriticismus.

Stimmt so Schleiermacher in seiner Lehre über den Ursprung unsrer Erkenntnis mit Kant überein, so entfernt er sich jedoch von ihm in der Ansicht darüber, was diesem Erkennen den Charakter des Wissenschaftlichen verleiht, d. h., was es zum Wissen erhebt. Wissen unterscheidet sich dadurch vom Denken im allgemeinen, dass es allgemein giltig ist, und vor allem dadurch, dass es mit dem Gedachten, mit der vorgestellten Wirklichkeit übereinstimmt. (Dialektik, S. 43. Die Ähnlichkeit mit dem spinozistischen *idea vera debet convenire cum ideato* sticht in die Augen.)

Zunächst ist ja unsere durch Erfahrung und Denken erworbene Kenntnis ein blosser Vorgang unseres Bewusstseins, etwas völlig Persönliches und Subjektives. „Es entsteht nun die grosse Frage:“ sagt Schleiermacher, Dialektik, S. 54, „Wie kommen wir dazu, das Denken auf irgend etwas ausser uns zu beziehen?“ Wie steht es um das Verhältnis zwischen der Aussenwelt und der Innenwelt meines Bewusstseins, zwischen dinglichem und geistigem Sein, zwischen Natur und Vernunft? Schleiermacher verweist hier auf das „unmittelbare Selbstbewusstsein“. Wie in diesem das Denken selbst

*) So schon Kritik der Sittenlehre, S. 8.
**) Dialektik, S. 55 ff. und S. 81 ff.

und das Gedachte, die vorgestellte Wirklichkeit sich scheiden und doch vereint sind, so sind auch Natur und Geist überhaupt geschieden und doch vereint. Es ist also zwischen der Welt unsres Bewusstseins und der Aussenwelt eine innere Verwandtschaft, eine innere Einheit vorauszusetzen, und unser Wissen geht nur darauf aus, diese Übereinstimmung aufzuzeigen und zu erkennen. Bestände diese ursprüngliche Beziehung zwischen Natürlichem und Geistigem nicht, so wären dies zwei unvereinbare Welten und ein Wissen, das der oben angegebenen Forderung genügte, nicht möglich; wir wären dem Skeptizismus verfallen. Aber Schleiermacher begnügt sich nicht, diesen Zusammenhang zwischen Natur und Vernunft zu postulieren auf Grund des „unmittelbaren Selbstbewusstseins" — das ist ihm zu subjektiv und idealistisch und nicht hinreichend, um das „Überzeugungsgefühl" (Dialektik, S. 25 ff.) hervorzurufen —, sondern er unternimmt es, ihn metaphysisch zu behaupten und zu sichern und ihn anzusehen als einen jenseits von Erfahrung und Denken begründeten. Die relative Einigung von Gedachtem und Denken, von dinglichem und geistigem Sein in unserm Bewusstsein ist ihm der Ausfluss einer absoluten Einheit von Denken und Sein, der Identität von Realem und Idealem in der Gottheit. Diese absolute Identität ist der innere Grund oder der Quell alles unsres Wissens, das ohne diese eines sicheren Haltes entbehrte. Sie ist „transcendental", das heisst bei Schleiermacher (anders als bei Kant) „über jede mögliche bestimmte Erfahrung und über jedes mögliche bestimmte Denken hinausgehend" (Dialektik, S. 38), sie lässt sich weder im Satze (Urteile), noch im Begriffe ausdrücken, sie ist eine Sache des Gefühls oder des Glaubens.*) Und es ist bezeichnend für Schleiermachers ganzen philosophisch-religiösen Standpunkt, dass er diesem Fühlen und Glauben an die Einheit alles Seins eine religiöse Färbung giebt. So wurzelt bei Schleiermacher alles Wissen im Glauben. „Dem Skeptizismus steht entgegen der Glaube an das Wissen als Prinzip alles philosophischen Strebens." „Glauben und Wissen bedingen sich gegenseitig" (Dialektik, S. 33).

Es ist also bei Schleiermacher nur das Denken ein wissenschaftliches, das in Beziehung zu dem Glauben an die Identität von Bewusstsein und Aussenwelt, von Vernunft und Natur steht oder in Beziehung dazu gebracht werden kann. Soll also irgend eine Wissenschaft dargestellt werden, so darf sie nicht „rein für sich anfangen", sondern sie muss sich direkt oder indirekt durch Vermittlung einer andern Wissenschaft auf diesen Glauben an die Einheit alles Seins beziehen, oder, wie es Schleiermacher auch formuliert, sich von dieser Einheit „ableiten" lassen. Schleiermacher bezeichnet den Inhalt dieses

*) „Im Gefühl ist die im Denken und Wollen bloss vorausgesetzte absolute Einheit des Idealen und Realen wirklich vollzogen." heisst es Dialektik, S. 152.

metaphysischen Glaubens auch als „höchstes Wissen“ und sagt daher (Ethik, Tw. S. 3): „Ausser der Ableitung vom höchsten Wissen betrachtet sind alle besondern Wissenschaften nur ein Werk der Meinung.“

Wie gestaltet sich nun die Ableitung der Wissenschaften, und besonders die der wissenschaftlichen Pädagogik, aus dem höchsten Wissen?

Diese Ableitung wird vermittelt durch die Dialektik. Sie ist der wechselnde Ausdruck des höchsten Wissens, das heisst der nach dem jeweiligen Stande der Wissenschaft erarbeitete Ausdruck desselben. Schleiermacher bezeichnet sie als „die höchste Einheit des Wissens“, als die „Idee der Weltweisheit“ (Ethik, Tw. S. 18). Sie stellt eine Verbindung und einen Zusammenhang zwischen den Einzelwissenschaften und dem höchsten Wissen dadurch her, dass sie einmal deren Resultate verwertet zu dem Aufbau einer geschlossenen und einheitlichen Weltanschauung (transcendentaler Teil. Dialektik, S. 39—172), dass sie andrerseits die Methode des wissenschaftlichen Arbeitens und die Ableitung der Einzelwissenschaften aus dem höchsten Prinzip*) darbietet (technischer oder formaler Teil. Dialektik, S. 173—312).

So muss also eine jede wissenschaftliche Einzeldisziplin ihre Ableitung in der Dialektik als bekannt voraussetzen oder mit „Lemmata aus der Dialektik“ beginnen. (So z. B. die Ethik. cf. Ethik, Tw. S. 246/247, und von der Ästhetik sagt Sehleiermacher, dass sie gleich im Anfange zu „jener höhern Wissenschaft“ aufsteigen müsse, „die wir Dialektik nannten“, Ästhetik, S. 46.) Und auch die Pädagogik muss sich in ihren letzten Wurzeln bis in die Dialektik zurückverfolgen lassen. „In die allgemeine Pädagogik gehören auch die allgemeinen Prinzipien über das Ineinandersein des Universellen und Individuellen, des Receptiven und Spontanen,“ lesen wir Päd., S. 675, d. h. die Pädagogik soll dialektische Erörterungen vorausschicken und ihren Zusammenhang mit dem höchsten Wissen dadurch darthun.

Die Dialektik Schleiermachers lehrt nun, wie wir sahen, eine Weltanschauung, die mit Spinoza eine Substanz annimmt und diese auf Schellingsche Weise definiert als Identität des Realen und Idealen, von Natur und Vernunft. Alles Wissen läuft auf Grund dieser Weltanschauung darauf hinaus, in dem Natürlichen die Vernunft und in der Vernunft das Natürliche zu erkennen und zu durchschauen. So ergeben sich uns vom metaphysischen Identitätsprinzip aus, oder lassen sich vom „höchsten Wissen“ ableiten zunächst zwei „Hauptwissenschaften“: 1. die Wissenschaft von dem Geistigen in der Natur oder, wie es Dialektik, S. 311, ausgedrückt ist, das Wissen „von der Identität des Realen und Idealen mit dem

*) Vgl. den Abschnitt über die Combination des Wissens. Dialektik, S. 280—312.

Übergewichte des Realen", das ist das physische Wissen, die Naturlehre oder Physik, und 2. die Wissenschaft von der Natur des Geistes oder der Vernunft, „das Wissen von der Identität des Realen und Idealen mit dem Übergewichte des Idealen", das ist das ethische Wissen, die Vernunftwissenschaft oder Ethik.

Zur Naturwissenschaft oder zur Geisteswissenschaft stehen nun § 10
alle Einzelwissenschaften in Beziehung, derer Ableitung aus dem höchsten Wissen also indirekt, durch Physik oder Ethik, vermittelt ist.

Zunächst sind diesen beiden Hauptwissenschaften, die auf das Allgemeine gehen, zwei Wissenschaften beigeordnet, die sich auf das Besondere richten. Die ersteren beschäftigen sich nämlich nicht mit den Einzelerscheinungen und dem Besonderen und Mannigfaltigen in Natur- und Geistesleben, sondern sie sprechen von dem Wesen der Natur und des Geistes, von den Kräften, die hier walten, und suchen allgemeine Formeln oder Prinzipien für den Verlauf des Natur- und Geisteslebens zu gewinnen. Schleiermacher nennt sie deshalb spekulative oder „beschauliche" Wissenschaften. Ihnen nebengeordnet sind die „beachtlichen" oder empirischen Wissenschaften. Sie beachten das Besondere und fassen die Einzelerscheinungen ins Auge. Mit den Erscheinungen des Geisteslebens hat es die Geschichte, mit denen des Naturlebens die Naturgeschichte oder Naturkunde zu thun.

Wie diese empirischen Wissenschaften, so stehen auch alle andern besonderen Disziplinen mit den beiden Hauptwissenschaften in Verbindung und sind so aus dem höchsten Wissen ableitbar.

Es giebt nämlich ausser den spekulativen und empirischen Wissenschaften noch Disziplinen, die gewissermassen in der Mitte stehen zwischen Spekulation und Empirie, die spekulativ und empirisch zugleich sind, das sind die kritischen und technischen Disziplinen, die das Beschauliche, Spekulative auf die Erfahrung beziehen und anwenden. Sie zerfallen in einen allgemeinen Teil, der das Spekulative, die Prinzipien darlegt, und einen speziellen, der diese Prinzipien auf die Erfahrung kritisch oder technisch anwendet.

Zu diesen technischen Disziplinen oder „Kunstlehren" gehört nun auch die Pädagogik. Alle Kunstlehren sind durch ihren allgemeinen Teil, die Prinzipienlehre, mit einer der beiden spekulativen Hauptwissenschaften verwandt, und zwar die Pädagogik mit der Ethik. „Die Pädagogik," sagt Schleiermacher, Päd. S. 11 und 13, „steht in genauer Beziehung zur Ethik, sie ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft." Die spekulativen Prinzipien des ersten, allgemeinen Teiles der Pädagogik, welche sodann im zweiten, speziellen Teile ihre praktische Anwendung finden, sind also ethisch zu begründen und aus der Ethik herzuleiten.

Wir sahen, wie in Schleiermachers philosophischem System die

Ethik als eine der beiden, im Anschlusse an die Identität von Realem und Idealem geforderten Hauptwissenschaften auftrat, als die Wissenschaft der Vernunft oder des Geistes in der Welt. Aber Schleiermacher vermeidet es, in seiner Ethik eine Lehre von dem Wirken des Geistes in der Welt nach Art der Hegelschen Phänomenologie des Geistes aufzustellen, er beschränkt die Aufgabe der Ethik auf die Beschreibung des Wirkens der menschlichen Vernunft in der Natur. So nimmt also Schleiermacher auch hier seinen Ausgangspunkt wie in der Dialektik vom menschlichen Bewusstsein. Seine Ethik berücksichtigt nicht das Wirken des Geistes in der nichtmenschlichen Natur, im vegetativen und animalischen Leben. Sie setzt eine „natürlich gewordene menschliche Vernunft" voraus, sie geht aus von dem Sein der Vernunft im menschlichen Organismus. Schleiermacher bezeichnet die Kenntnis von diesem Sein der Vernunft im menschlichen Organismus als „die Anthropologie überhaupt, oder psychische und physische getrennt" (Ethik, S. 50) und meint Ethik, S. 72 (Tw.): „Das Wirken der Vernunft von diesem Gegebenen (d. h. dem menschlichen Organismus) an ist nur zu beschreiben, sofern die Kenntnis der menschlichen Natur und der äusseren vorauszusetzen ist." Die Physiologie und Psychologie des Menschen muss also der Ethik, der Geisteswissenschaft, voraufgehen. Es ist interessant, dass dies im Grunde auf die ganz moderne Forderung hinausläuft, die Psychologie zur Grundlage aller Geisteswissenschaften zu machen und von der Analyse des menschlichen Bewusstseins den Ausgang zu nehmen. Dass freilich die Schleiermachersche Bearbeitung der Psychologie nach metaphysischen Schematismen, wie wir sie im vorigen Kapitel zu skizzieren versuchten (S. 9 ff.), nicht geeignet war, eine solche Grundlage abzugeben, kann uns bei dem damaligen Stande der psychologischen Wissenschaft nicht wunder nehmen. So wenig wir also in der Ethik Schleiermachers eine direkte Anknüpfung an die zwar prinzipiell geforderten psychologischen Voraussetzungen finden, so wenig ist dies infolgedessen dann auch in der Pädagogik der Fall.

Seine Ethik steckt sich also das Ziel, das Wirken der menschlichen Vernunft in der Natur zu beschreiben. Dieses Wirken des Geistes ist ihm gleichbedeutend mit dem Sittlichen. Er definiert daher in intellektualistischer Weise Sittlichkeit als das Handeln der Vernunft auf die Natur. Dieses Handeln bringe Einheit von Vernunft und Natur hervor, und alles ethische Wissen ist ihm der Ausdruck dieses immer schon angefangenen, aber nie vollendeten Einswerdens der Vernunft mit der Natur oder Naturwerdens der Vernunft. — Es ist eine äusserst fruchtbare Behandlung der ethischen Probleme, zu der Schleiermacher durch diese Auffassung des Sittlichen als eines sich in der ganzen Menschheit Entwickelnden und Werdenden geführt worden ist, im Vergleiche zu der vorherrschend individualistisch gehaltenen Ethik seiner Zeit. Wohl beschreibt auch

er das Wirken der sittlichen Vernunft in den Einzelnen, wie sie diesen als sittliche Kraft in verschiedener Weise innewohnt (Tugendlehre), und wie diese Kraft zu verschiedenen Arten der sittlichen Bethätigung führt (Pflichtenlehre), aber die Hauptsache war ihm, den Fortschritt des Sittlichen in der Gesamtheit, die Totalität und Objektivität des Sittlichen aufzuzeigen und begrifflich zu umschreiben. Schleiermacher nannte diese Totalität des Sittlichen im Anschlusse an die antike Ethik das höchste Gut, und von dem Werden dieses höchsten Gutes handelt seine Güterlehre.

Sie zeigt, wie sich das Sittliche in der Gesamtheit der handelnden Menschen fortpflanzt von Generation zu Generation durch die sittlichen Gemeinschaften. Diese sittlichen Gemeinschaften nämlich sind für ihn der objektive Niederschlag aller subjektiven, durch das Handeln des Einzelnen bedingten Sittlichkeit oder sittliche Güter. Schleiermacher hebt vier solcher sittlichen Gemeinschaften besonders hervor, indem er das Handeln der menschlichen Vernunft nach vier Seiten hin betrachtet:

Zunächst ist das Handeln der Vernunft ein in allen Menschen gleiches oder identisches oder ein in allen verschiedenes oder individuelles. Das Werden des Sittlichen zeigt sich als eine Vereinigung individuellen und identischen oder universellen Handelns, die Ethik Schleiermachers vermittelt zwischen Individualismus und Universalismus.

Sodann ist das Handeln der menschlichen Vernunft entweder ein organisierendes, materielle Werte (Organe) oder Kultur schaffendes oder ein symbolisierendes, geistige Werte (Symbole) schaffendes.

Die beiden Gegensatzpaare des identischen und individuellen, und des organisierenden und symbolisierenden Handelns greifen nun ineinander.

Das identische Organisieren schafft mancherlei Werte oder Organe, die für alle von Bedeutung sind und deshalb im Verkehr ausgetauscht werden. Das individuelle Organisieren dagegen schafft Organe von nur persönlichem Wert, die das persönliche (nicht das juristische) Eigentum begründen.

Das identische Symbolisieren schafft gemeinsame identische geistige Werte: in der Sprache und im Denken, das individuelle dagegen persönliche und individuelle geistige Werte, die Ausdruck des Gefühls sind: in Kunst und Religion.

Auf allen diesen vier Gebieten des sittlichen Handelns, dem des Verkehrs, des Eigentums, des Sprechens und Denkens, der Kunst und der Religion, werden und wachsen die sittlichen Werte in Gemeinschaften, welche dieselben pflegen und vervollkommnen und an das heranwachsende Geschlecht überliefern. So entstehen die vier sittlichen Gemeinschaften: auf dem Gebiete des Verkehrs die Rechtsgemeinschaft des Staates, auf dem des persönlichen

Eigentums die Gemeinschaft der freien Geselligkeit, auf dem der Sprache und des Denkens die Gemeinschaft des Wissens und auf dem Gebiete des Gefühls, der Kunst und der Religion die Gemeinschaft der Kirche.

Die Schleiermachersche Ethik „konstruiert diese Güter", indem sie den allgemeinen Verlauf dieses sittlichen Prozesses der Güter- oder Gemeinschaftsbildung zu beschreiben und allgemeine Formeln für den Gang dieser Entwicklung zu gewinnen sucht.

Die Anwendung dieser Formeln jedoch auf die besonderen Erscheinungen in diesen Gemeinschaftsverhältnissen fällt den technischen Disziplinen zu, die wir schon erwähnten. So führt die Politik oder die Lehre vom Staate die allgemeinen Formeln der Ethik durch auf dem Gebiete des Staatslebens, die genauere Anwendung der ethischen Prinzipien auf die Gemeinschaft des Wissens bietet die Didaktik.

Und auch die Pädagogik ist eine solche technische Disziplin, die im Anschlusse an eine sittlich konstruierte Gemeinschaft entsteht. Die erziehende Gemeinschaft umfasst eigentlich alle vier aufgeführten Gemeinschaften. Denn sowohl im Staate als in der Geselligkeit, der Wissenschaft und der Kirche, überall stehen wir vor der Aufgabe, diese Güter zu erhalten und zu vervollkommnen, sie den Nachfolgern zu übergeben und diese dafür tüchtig zu machen und zu erziehen. Alles sittliche Gemeinschaftsleben ist Erziehung im weitesten Sinne des Wortes. Daher finden wir denn auch den Anteil der vier sittlichen Gemeinschaften an der Erziehung einer eingehenden Erörterung in der Pädagogik unterzogen (Päd. S., 180—207). Aber es giebt für Schleiermacher doch noch eine besondere erziehende Gemeinschaft, neben die allgemeine Erziehung des Lebens tritt eine besondere pädagogische, technische. Wie all die sittlichen Gemeinschaften hervorgewachsen sind aus der natürlichen Gemeinschaft der Familie, so wiederholt sich dieser Entwicklungsprozess im kleinen immer von neuem, indem sich alle Menschen, ehe sie in die vier grossen sittlichen Gemeinschaften hineinwachsen und in sie eintreten können, in der Familiengemeinschaft befinden. Sie ist das Gebiet der eigentlichen Erziehung, nicht das des sittlichen Einwirkens erwachsener Menschen aufeinander wie die grossen Gemeinschaften, sondern das des sittlichen Einwirkens erwachsener Menschen auf heranwachsende, der ältern Generation auf die jüngere. Die Pädagogik ist daher zunächst die Anwendung spekulativer ethischer Prinzipien auf das Gebiet der Familienerziehung. Im Anschlusse an die Erörterung der Familiengemeinschaft und die Darlegung der Gesetze, nach denen sich die Entwicklung des Familienlebens vollzieht, kommt denn auch die Ethik Schleiermachers zur Forderung einer pädagogischen Wissenschaft: „die technische Seite" der Familiengemeinschaft, d. h. des Verhältnisses der älteren Generation zu der jüngern, „ist in der besondern Disziplin der Pädagogik darzustellen, deren ursprüngliche Mannigfaltigkeit von den

verschiedenen Formen der Familie und den verschiedenen Verhältnissen zum Staat ausgeht" (Ethik, Tw. S. 135).

So tritt also die Pädagogik als technische Disziplin gleichberechtigt neben die Kunstlehren, die sich an andere sittliche Gemeinschaften anschliessen. „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik koordiniert" (Päd. S. 13).

Dass Schleiermacher den Zusammenhang der Pädagogik mit der Politik vor allen andern Kunstlehren und den der erziehlichen Gemeinschaft mit der staatlichen vor allen andern Gemeinschaften besonders betont, dagegen den doch so naheliegenden Zusammenhang zwischen erziehlicher Gemeinschaft und der Gemeinschaft des Wissens, zwischen Pädagogik und Didaktik vernachlässigt, ist bei der Genauigkeit, mit der Schleiermacher sonst seine Gedanken durchführt, auffallend. Willmann in seiner Didaktik als Bildungslehre (I, S. 79 ff.) weist nun darauf hin, dass Schleiermacher, der wohl die Politik bearbeitet hat (allerdings auch nur in Vorlesungen und nicht litterarisch), nicht dazu gekommen ist, die Didaktik, obgleich er ihr eine grosse Wichtigkeit beimisst*), zu bearbeiten. Das würde die stärkere Betonung der Verwandtschaft der Pädagogik mit der Politik erklärlich machen. Sodann scheint uns aber dafür noch ein anderer Grund vorzuliegen: die Einwirkung Platos auf Schleiermacher, welcher in seiner Republik die ganze Pädagogik vom Gesichtspunkte des *πολιτικός* aus betrachtet. Doch ist es uns hier nicht möglich, auf das Verhältnis der platonischen Pädagogik zu der Schleiermachers näher einzugehen.

Aber nicht nur die Güterlehre bewährt die Abhängigkeit der § 11
Pädagogik von der Ethik und liefert Prinzipien für die Gestaltung der Erziehung und allgemeine Formeln für die technische Disziplin der Pädagogik, sondern auch die Tugendlehre. In ihr findet das Grundprinzip für individuelle Erziehung, für die erziehliche Behandlung des Einzelnen oder die Methode der Erziehung seine tiefere Rechtfertigung und Begründung. Dieses methodische Prinzip ist negativ ausgesprochen in dem Verbot der Aufopferung des Moments, positiv dagegen als das Gebot, das Wachstum der individuellen Anlagen zu einem kontinuierlichen, ununterbrochenen zu machen durch Förderung und Unterstützung der Selbstthätigkeit. Die Tugendlehre sucht nämlich das Wirken der Vernunft in der Natur zu beschreiben, soweit es sich äussert in der sittlichen Kraft des Einzelnen; sie zeigt, wie diese Kraft nach der Art ihres Auswirkens geschieden werden kann in Gesinnung und Fertigkeit, in

*) Ethik, S. 306, heisst es in Bezug auf die Didaktik, als die Kunstlehre von der Organisation der Gemeinschaft des Wissens: „Sie verdient in einem grösseren Sinne und Stil behandelt zu werden und mit beständiger Beziehung auf die Volkseigentümlichkeit durch alle Formen der Mitteilung durchgeführt zu werden."

Erkennen und Darstellen, wie sie aber in allen Menschen vorhanden ist vermöge der allen gemeinsamen Identität der Geistesanlagen (Platos κοινὸς λόγος!). So ist also in jedem Menschen das Vorhandensein einer gewissen sittlichen Kraft vorauszusetzen, und jeder Mensch ist als einen sittlichen Zweck und eine sittliche Bestimmung in sich tragend zu achten. Aus sich selbst heraus hat er daher auch jeden Moment seines Lebens selbstthätig auszufüllen. Seine Selbstthätigkeit darf nicht von aussen gehemmt werden oder bestimmt werden im Gegensatze zu seinem eignen innern Zweck. Daher das Verbot der Aufopferung des Momentes auch in der Pädagogik (S. 70—79, 598/599, 727—739).

Die Tugendlehre zeigt sodann, dass der Mensch, indem er seine ihm innewohnende sittliche Kraft bethätigt und so seinen Zweck und seine Bestimmung erfüllt, dadurch mit Ruhe, Zufriedenheit und Freude erfüllt wird. Durch seine sittliche Bethätigung ist er nämlich mit hineingestellt in den Gesamtkreis des Wirkens der Vernunft in der Welt, durch sie nimmt er teil an jenem ewigen sittlichen Prozesse der Durchdringung von Vernunft und Natur, an der Verwirklichung des höchsten Gutes. Und soweit der Mensch das höchste Gut „werdend fühlt und sich in demselben", insoweit fällt Glückseligkeit und Tugend zusammen (Ethik, Tw. S. 180). Dieser freudige Zug, der durch die Ethik Schleiermachers geht, überträgt sich auch in die Pädagogik. Der Erzieher soll nicht nur nicht dem Zöglinge eine seiner eignen innern Kraft nicht entsprechende Thätigkeit aufdrängen und ihn einem fremden Zweck aufopfern (oder positiv ausgedrückt: seine Selbstthätigkeit wecken und fördern), sondern er soll auch bedenken und dafür Sorge tragen, dass diese Selbstthätigkeit auch eine freudige sei. „Heiterkeit und Zufriedenheit sind die Begleiterinnen aller wahren Thätigkeit." Das Leben in der Schule soll ein fröhlich thätiges sein. Hier, in dieser freudigen Auffassung des ganzen menschlichen Lebens, liegt auch die Wurzel für die Beurteilung, die die Strafen in Schleiermachers Pädagogik finden.

Wir haben in vorstehendem zu zeigen versucht, wie nach Schleiermachers Forderung die Pädagogik in ihren Hauptprinzipien aus der Ethik hervorwächst und abzuleiten ist. Nun aber stehen wir vor der merkwürdigen Erscheinung, dass Schleiermacher in seinen Vorlesungen über Pädagogik dieser Forderung nicht völlig gerecht geworden ist. Am meisten spart sich Schleiermacher in seinen 1826 gehaltenen Vorlesungen die ethische Grundlegung der Pädagogik. Da er die Bekanntschaft mit seinem ethischem System bei seinen Zuhörern nicht voraussetzen, und auch im Rahmen einer Vorlesung über Pädagogik nicht die Grundzüge der Ethik darlegen will, so verfällt er auf den auffallenden Ausweg, dem „legitimen Anfang einen andern zu substituieren, vom populären Begriff auszugehen" (Päd., S. 586), die ethischen Prinzipien der Pädagogik

„nur approximativ zu finden und sich in ein Gebiet von einzelnen mannigfachen Untersuchungen zu begeben“ (Päd., S. 15/16). Döring macht deshalb (in einer Kritik — in der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, Bd. 110, S. 138—143 — über P. Diebow, Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit) der Schleiermacherschen Pädagogik den Vorwurf, dass sie auf diese Weise den eigentlich wissenschaftlichen Charakter eingebüsst und einen mehr populären Charakter bekommen habe. Wir müssen gestehen, dass dieser Vorwurf bis zu einem gewissen Grade zutrifft auf die Form, in der uns Schleiermachers Pädagogik überliefert ist, nämlich auf die Vorlesungen, die Schleiermacher seinen Studenten gehalten hat. Hier bringt er allerdings die für die Pädagogik wichtigen ethischen Gedanken in mehr populärer Fassung vor. Aber es sind rein äussere, nicht innere Gründe, die dazu Veranlassung gewesen sind. Aus Zeitmangel konnte Schleiermacher nicht mit der wünschenswerten Ausführlichkeit auf die philosophische Begründung der Pädagogik eingehen. Es kam ihm darauf an, zur rechten Zeit vom allgemeinen Teil der Pädagogik zu dem speziellen und damit auf die brennenden pädagogischen Tagesfragen zu gelangen und seinen jungen Theologen für diese das Urteil zu schärfen. Die Ausführungen des prinzipiellen Teils, besonders der „Allgemeinen Einleitung“, S. 3—102, haben dadurch allerdings etwas Unbestimmtes und Unwissenschaftliches bekommen. Hier, in diesem Zeitmangel, liegt denn auch der Hauptgrund, weshalb Schleiermacher, wie wir bereits im vorigen Kapitel konstatierten (s. oben S. 17), eine nähere Darlegung des ethischen Zweckes der Erziehung dadurch umgeht, dass er diesen einfach im Hinblick auf das sittliche Leben, wie es sich nach der Erfahrung in den vier grossen sittlichen Gemeinschaften abspielt, als einen universellen und individuellen hinstellt. Hier liegt auch ein Grund für die Flüchtigkeit, mit der er, wie wir ebenfalls bereits im 1. Kapitel (s. oben S. 9) erwähnten, über die „physische Voraussetzung“ der Pädagogik hinwegeilt.*) So kommt es, dass sich manche künstliche und geschraubte Erörterungen finden (z. B. S. 20—25 über die allgemeine Bedeutung der Erziehung oder über die „Allmacht oder Beschränktheit“ derselben. S. 53—70 über die Gleichheit oder Ungleichheit „der Menschen in Beziehung auf die universelle und individuelle Richtung der Erziehung“), und dass man wohl mit Ziegler (Gesch. der Päd., 1895, S. 289) die Form, in der uns die Schleiermachersche Pädagogik vorliegt, eine „ungeniessbare“ nennen

*) Der Hauptgrund liegt bei der Psychologie allerdings nicht in dem Zeitmangel, der Schleiermacher bei der Abfassung seiner pädagogischen Vorlesungen bedrängte, sondern in der geringen Verwertbarkeit der Schleiermacherschen Psychologie für die Pädagogik infolge ihrer allzu abstrakten und schematischen Gestaltung; s. oben S. 11 und S. 16.

kann. Sind wir aber deshalb berechtigt, die Aufstellungen Schleiermachers als unwissenschaftliche und populäre zu bezeichnen? Durchaus nicht. Wir dürfen über der mangelhaften Form nicht den Gehalt vergessen, und zur gerechten Beurteilung der Schleiermacherschen Pädagogik ist es nötig, sie nach ihrem Zusammenhange mit seiner Ethik und Philosophie überhaupt zu beurteilen. Thut man dies, zieht man seine dialektischen, ethischen, psychologischen und politischen Vorlesungen ergänzend heran, so sieht man, wie wir in vorstehendem zu zeigen versuchten, dass hier ein fester, geschlossener Gedankenkreis vorliegt, dass die Pädagogik als eine der Ethik beigeordnete Disziplin ein wichtiges Glied in seinem System der Wissenschaften bildet, und dass sich die Hauptprinzipien der Erziehung in direktem Zusammenhange mit seinen ethischen Anschauungen befinden, wenn auch dieser Zusammenhang in den Vorlesungen — ein bedauerlicher formeller Mangel derselben — nicht hinreichend hervorgehoben und durchgeführt ist. Aber trotzdem enthält die Pädagogik Schleiermachers eine tiefe sittliche Auffassung der Erziehungsprobleme und ist eine Pädagogik von ganz hervorragendem wissenschaftlichen Werte.

# II. Teil.

## Die Volksschulpädagogik.

---

### 3. Kapitel.

### Begriff und Wesen der Volksschule.

Wir zeigten im 1. Kapitel (Begriff und Wesen der Erziehung), wie Schleiermacher die Erziehung als eine Sache der Gesellschaft, als ein Einwirken der ältern Generation auf die jüngere und ihre Arbeitsweise als eine entwickelnde, das individuelle Wachstum fördernde darstellt, und sahen sodann im 2. Kapitel (Verhältnis der Pädagogik zur Ethik), dass er dieses Gemeinschaftsverhältnis zwischen Erziehern und Zöglingen als ein sittliches begreifen und die Prinzipien der Pädagogik aus der Sittenlehre herleiten will.

Wie nun seine Ethik das Sittliche überhaupt als die werdende Einigung von Vernunft und Natur darstellt, so schildert seine Pädagogik das erziehliche Gemeinschaftsverhältnis zwischen der ältern und der jüngern Generation als ein vernünftiges und natürliches zugleich.

Natürlich gegeben ist es in der Familiengemeinschaft. „Da der Mensch in der Familie geboren wird und seine physische Existenz von Anfang an Unterstützung und Gegenwirkung gegen das, was dem zarten Leben nachteilig ist, notwendig macht, diese aber von den Eltern ausgehen, primitiv von der Mutter, dann sekundär vom Vater, so besteht eben hierin der Anfang der Erziehung, und es erscheint natürlich, dass da, wo die Erziehung anfängt, sie auch fortgehe. Die Erziehung gehört ursprünglich zum Hauswesen“ (Päd., S. 91/92), „sie geht notwendig und ursprünglich von der Familie aus“ (S. 593).

So ist alle Volkserziehung zunächst Familienerziehung. § 12
Es sind echt pestalozzische Gedanken, die Schleiermacher über die Familienerziehung zum Ausdruck bringt. Pestalozzi hatte in seinen Schriften Lienhard und Gertrud (seit 1781) und Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801) die Bedeutung der Familie für die Volkserziehung

anschaulich und gefühlsinnig geschildert. Bei Schleiermacher erscheinen verwandte Gedanken in systematischer, theoretischer Begründung. Seine Ethik beschreibt die Familie als die sittliche Gemeinschaft, aus der sich alle andern Gemeinschaften, in denen sich das sittliche Leben der Erwachsenen zusammenfasst, herausentwickeln. Die Familie ist ein „organisches Element der Gesellschaft", und insofern ist es hier zunächst möglich, dem universellen Ziel der Erziehung (cf. S. 17) nachzugehen, die jüngere Generation auf ihre Anteilnahme an den vier grossen sittlichen Gemeinschaften vorzubereiten.

In der Familie liegen die Keime des staatlichen, wissenschaftlichen, religiösen und geselligen Lebens. Die Familie ist ein Staat im kleinen: der Gegensatz von Obrigkeit und Unterthanen, der das staatliche Leben bestimmt*), erscheint in dem Gegensatze von Eltern und Kindern in einer milden, anfangs zwar absoluten, dann aber immer mehr konstitutionell werdenden Form.**) Die Familie ist sodann auch eine primitive Gemeinschaft des Wissens: was die Gelehrten für das Publikum, das sind die Eltern für die Kinder. Und welche Bedeutung hat die Familie als Geburtsstätte für alles religiöse Gefühl! Schleiermacher wird nicht müde, in seinen wissenschaftlichen und besonders auch in seinen praktischen Abhandlungen (man vgl. seine Predigten) darauf hinzuweisen, wie vor allem die Mutterliebe im stande ist, das religiöse Leben im Kinde zu erwecken, und wie die Abhängigkeit des Kindes von der Mutter ein schönes und zartes Abbild aller Religion, der Abhängigkeit und der Gemeinschaft des Menschen mit Gott, sein kann. Und was schliesslich die gesellige Gemeinschaft anbelangt, so ist der Verkehr der Geschwister untereinander das Vorbild aller Geselligkeit. „Die Gemeinschaft der Geschwister ist die ursprüngliche innere Geselligkeit, und die Geschwisterliebe ist der höchste Typus derselben" (Ethik, Tw. S. 129).

Aber noch weit günstiger als für die universelle ist das häusliche Leben für die individuelle Erziehung. Im Schosse der Familie können sich die Eigentümlichkeiten der Einzelnen am ungehindertsten entwickeln. Hier ist das Verständnis für die Eigenart des andern und das liebevolle Eingehen und Rücksichtnehmen auf seine Eigenheiten am leichtesten möglich. Den Eltern ist ihren Kindern gegenüber das am besten möglich, was jeder wirkliche Erzieher anstrebt: „das Innere der anvertrauten Zöglinge aufzuschliessen und in die Tiefen des kindlichen Gemüts einzudringen". So können sich also in der Familie jene zahllosen innern und äussern Differenzen,

*) Politik, S. 3.

**) Die konstitutionelle Monarchie ist übrigens, was auch für die Verhältnisbestimmung von Staat und Erziehung von Wichtigkeit ist, für die Staatslehre Schleiermachers „der Staat höchster Ordnung", cf. „über die Begriffe der verschiedenen Staatsformen". WW. II, S. 283/284 u. Politik, S. 18—38.

die das Ganze der Menschheit spalten, individualisieren und vermannigfaltigen, ungestört entfalten. Das Prinzip der entwickelnden, individualisierenden Methode ist hier am gründlichsten durchführbar.

Denken wir uns die Familienerziehung in vollkommener Weise wirksam, d. h. wären die Familien vollkommene sittliche Gemeinschaften und es wären dies auch die aus ihnen hervorgewachsenen Gemeinschaften des Staates, der Kirche, der Wissenschaft und der Geselligkeit, so wäre es nicht nötig, die Erziehung zum Gegenstande einer speziellen Kunstlehre zu machen. „Je vollkommener die Organisation der grossen Lebensgemeinschaften und je grösser die Harmonie zwischen dem Ganzen und den einzelnen Gliedern ist, desto weniger ist es erforderlich, dass die Erziehung absichtlich und methodisch sei. Es würde die Einwirkung auf die jüngere Generation nichts anderes sein als ein Ausfluss der Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann; die Erziehung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemässe Umgang der ältern Generation mit der jüngern“ (Päd., S. 89/90). Eine ethisch vollkommene Familie würde die in ihr aufwachsenden Kinder geistig und sittlich so weit fördern, dass sie nach Ablauf der Jugendzeit im stande wären, in die grossen sittlichen Gemeinschaften einzutreten.

Nun sind aber solche ideale Familien- und Gesellschaftsverhältnisse noch längst nicht erreicht, sondern wir befinden uns nur auf dem Wege dahin, und die Ethik, die diesen Weg der sittlichen Entwicklung beschreibt, lehrt uns, dass dieselbe in einem unendlichen Progressus weitergeht, der nie das Ideal völlig erreichen wird. Neben den noch unvollkommenen Familien stehen also ebenso unvollkommen die Gemeinschaften des Staates, der Kirche u. s. w. Die Kunstlehren über all diese Gebiete haben nun zu zeigen, wie wir, indem wir unser Handeln nach der Idee des Guten zu regeln trachten, aus diesen Unvollkommenheiten herauskommen und zur Weiterentwicklung des Guten beitragen können. So hat denn auch die Pädagogik aus der ethischen Unzulänglichkeit der Familiengemeinschaft ihre Schlüsse zu ziehen.

So hoch also Schleiermacher auch die Familienerziehung schätzt, § 13
so hält er sie doch bei dem gegenwärtigen sittlichen Stande der Gesellschaft für unzureichend. Der erziehenden Gemeinschaft, d. h. der gesamten ältern Generation oder der Gesellschaft, erwächst daher die Pflicht, die Familienerziehung zu ergänzen, neben die private Erziehungsgemeinschaft der Familie eine andere, diese ergänzende, öffentliche Erziehungsgemeinschaft zu stellen. Das ist die öffentliche Erziehung oder die Schule.

Eine solche Ergänzung ist nötig sowohl in intellektueller als auch in sittlicher Hinsicht, sowohl in Bezug auf den Unterricht als auf die Gesinnungsbildung, die Erziehung im e. S.

Was zunächst die intellektuelle Bildung anbelangt, so sind vielfach die Kenntnisse und Fertigkeiten der Eltern selbst sehr ge-

ring, oder es fehlt ihnen an Geschick oder an Zeit, ihr Können den Kindern mitzuteilen. So hat denn alle Einwirkung auf die intellektuelle Entwicklung der Jugend, so weit sie nicht in geistig sehr hoch stehenden Familien vor sich geht, etwas Fragmentarisches, Unzusammenhängendes. Die Schule hat daher der unzulänglichen Unterweisung der Familie gegenüber die Aufgabe, „Zusammenhang in die geistige Entwicklung zu bringen," sie hat der Jugend ein geistiges Leben zu schaffen, „in dem alle Elemente durcheinander bedingt," d. h. geordnet und zusammenhängend sind (cf. oben S. 31 das Prinzip des Zusammenhanges in der Allgem. Päd.). „Dies ist eigentlich das Prinzip der Schulen, und wie sehr die Schule der Idee entspricht, das zeigt sich vorzüglich daran, ob jeder Fortschritt in dem einen durch den in dem andern bedingt ist und ob die Ehre einseitig auf eines oder auf die Totalität aller gerichtet ist. Ohne Schule in diesem Sinne ist für uns keine Erziehung" (Päd., S. 628).

Doch auch in Bezug auf die Entwicklung der Gesinnung wird eine Ergänzung der Familienerziehung notwendig. Das Ziel der Gesinnungsbildung ist das Heranreifen eines sittlichen Willens, der in freier Selbstbestimmung sein individuelles Interesse bindet an die höhern Interessen der Gemeinschaft, der das Selbstgefühl „unter das Gemeingefühl subsumiert". Auf diesem Wege suchen die Eltern ihre Kinder durch ihre Autorität vorwärts zu bringen. Aber der Gehorsam gegen die Autorität muss sich zu einem freien Wollen des Guten fortentwickeln. „Am Anfange der Erziehung ist die Autorität alles und das Gemeinfühl Null, am Ende soll das Gemeingefühl alles und die Autorität Null sein. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Autorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls" (Päd., S. 229). Gemeingefühl kann aber nur dadurch entstehen, dass der Einzelne in ein gemeinsames Leben eintritt, „das ihm assimiliert ist". Ein solches für die Jugend geeignetes gemeinsames Leben ist daher von der erziehenden Gesellschaft zu organisieren: es ist dies die Schule.

Das erzieherische Einwirken der ältern Generation auf die jüngere, das zunächst einzeln und mehr individuell in der Familie vor sich ging, wird gemeinsam und universell in der öffentlichen, der Schulerziehung. Mit ihrem Einsetzen beginnt eine neue, die zweite Periode der Erziehung (s. oben S. 18). Die Erziehung der jüngern Generation oder die Volkserziehung, die in der ersten Periode reine Familienerziehung war, wird in der zweiten Periode durch die Volksschulerziehung ergänzt: neben die Familie tritt die Volksschule.

Wie verhält sich nun das erzieherische Einwirken der Volksschule zu dem noch fortdauernden erzieherischen Einflusse der Familie? Wie ist das Verhältnis von Schule und Haus?

Es giebt Leute, die es für zweckmässig erachten, an einem bestimmten Punkte die Kinder den Eltern zu nehmen und die Sorge für dieselben völlig der öffentlichen Erziehung zu übertragen. Plato

in seiner Republik ist der klassische Vertreter der rein öffentlichen, bei ihm staatlichen Erziehung. Aber auch noch heute findet die rein öffentliche Anstaltserziehung vereinzelte Verteidiger. Namentlich die traurigen Familienverhältnisse in der Masse der armen Bevölkerung lassen manchen im Interesse des allgemeinen Fortschritts der Volksentwicklung den Gedanken verlockend erscheinen, das Band zwischen Eltern und Kindern zu zerreissen und die Öffentlichkeit mit der Erziehung zu betrauen. „Das sind Prätensionen," sagt Schleiermacher (Päd., S. 363), „die von denjenigen häufig gemacht werden, die des Volksschulwesens mit grossem Eifer und grosser Lebendigkeit sich annehmen.*) Aber ein Despotismus würde daraus entstehen, der, wenn er auch das Gute will, doch die wahre Entwicklung mehr hindern als fördern würde." Demgegenüber erscheint Schleiermacher die Theorie, nach der das Haus, der Sitz der Familie, das Heiligtum ist, in das die öffentliche Gewalt unter keinem Vorwande unaufgefordert eindringen darf, „schön und lachend und als das festeste Bollwerk der persönlichen Freiheit und der individuellen Entwicklung" (Beruf des Staates zur Erziehung, S. 230). Die Kinder sind das stärkste natürliche Band zwischen Mann und Frau, und die Erziehung derselben die vornehmste Aufgabe der Ehe. Nimmt man ihr diese, dann macht man, wie es ja Plato in der That auch vorschlägt, die geschlechtliche Verbindung von Mann und Weib nur zu einer vorübergehenden, und es würde so „ein wesentliches Element des menschlichen Lebens (die Familie) verloren gehen und der Sittlichkeit im höchsten Grade entgegengewirkt werden" (Päd., S. 93). Die Familienerziehung ist also für Schleiermacher eine so hochstehende und hochgewertete sittliche Pflicht, dass ihr durch die Schulerziehung nicht im mindesten Abbruch geschehen darf. Die öffentliche Erziehung darf den Einfluss der häuslichen nicht verdrängen. Beide müssen nebeneinander hergehen in der zweiten Periode der Erziehung. Sobald daher Schleiermacher auf die erzieherischen Nöte der Zeit zu sprechen kommt, erwartet er das Heil nicht wie die Philanthropen und wie auch Fichte allein von der Reform der öffentlichen Erziehung, besonders des Unterrichts, sondern er betont, dass eine wirklich fruchtbringende Umgestaltung des gesamten Erziehungswesens nur zu erwarten sei in Verbindung mit einer Besserung und sittlichen Vertiefung des Familienlebens.**) „In

*) So forderte Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation 1808 (Reclam-Ausgabe), S. 31, für seine „neue Erziehung" der deutschen Jugend „ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen der Zöglinge, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe."

**) So schon 1805 in der Rezension von Zöllners „Ideen über Nationalerziehung" in der Jenaischen Litt.-Ztg., abgedruckt in Diltheys Briefwechsel Schleiermachers, Bd. IV.

dem Grade als das häusliche Leben sich sittlicher gestaltet und die häusliche Erziehung sorgsamer wird, wird auch die Volksbildung im ganzen sich steigern" (Päd., S. 66). Eine allgemeine „Erhöhung des Lebens" (Päd., S. 627), d. h. der ganzen äussern Lebenshaltung und der Moral, wäre das beste Mittel gegen alle Übel und Missstände in der Erziehung.

Nun ist es aber doch so, dass wir mit dem Beginn der Schulerziehung an einem wichtigen Punkte im Gange der Erziehung angelangt sind, und dass hier eine neue Periode im Leben des Zöglings sich einleitet, und dass die Schule es ist, die dieser zweiten Periode ihren Stempel aufdrückt. Die häusliche Erziehung ist aber, wie wir sahen, deshalb nicht an dem Endpunkte ihrer Wirksamkeit angelangt, sie muss weitergehen, aber sie tritt mehr und mehr zurück. Wir finden also in Bezug auf die Familienerziehung „statt des festen Endpunktes ein allmähliches Verschwinden". Das entspricht ganz dem sittlichen Wesen des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern, wie es Schleiermacher im System der Sittenlehre S. 257—272 darlegt. Die Eltern suchen sittlicherweise ihren Kindern Glück zu bereiten, die Entwicklung ihrer Eigentümlichkeit frei zu lassen. Die elterliche Liebe „geht auf Verkürzung des Gehorsams", den die Kinder den Eltern als ihren Beschützern und Führern naturgemäss zu leisten haben. Die Eltern wünschen aus ihren Kindern freie, sich selbst beherrschende Menschen zu machen. Andererseits geht die kindliche Liebe, die Pietät, darauf aus, diesen Gehorsam zu verlängern und „so können die natürlichen Modifikationen des Verhältnisses bis zum Ende der Familiengemeinschaft (d. h. der völligen Emanzipation der Kinder aus der Familie nach geschehener Berufs- und Gattenwahl und Begründung einer neuen Familie) sich ohne allen Zwiespalt abwickeln, worauf eben alle Sittlichkeit beruht" (Ethik, S. 267).

Welches sind nun aber die Kompetenzen dieser in der zweiten Erziehungsperiode fortdauernden, aber allmählich abnehmenden Familienerziehung gegenüber der einsetzenden Schulerziehung?

Was zunächst die ethische Entwicklung, die Bildung der Gesinnung anbelangt, so darf sie die Schule nicht ganz an sich reissen wollen. Es darf durch sie „nicht dem natürlichen Gehorsam der Kinder gegen die Eltern die Wurzel entzogen werden". Familiengeist und Schulgeist dürfen nicht disharmonieren, sondern müssen nach dem gleichen sittlichen Ziele gerichtet sein. Andernfalls „würde die grösste Verwirrung in der Familie entstehen" (Päd., S. 363). Und nun denkt sich Schleiermacher die Teilung der Arbeit an der Gesinnungsbildung der Jugend so, dass der Schule als einem grösseren geistigen Gemeinleben die Bildung der Gesinnung zufällt, „insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht". Hier gilt es also, den Sinn und die Teilnahme der Jugend zu erwecken für die Erscheinungen des Gemeinschaftslebens in Staat, Kirche, Wissen-

schaft. Der Familie dagegen fällt die Pflege des Gemütslebens der Kinder nach seiner zarteren, individuelleren Seite anheim, so vor allem die Erweckung religiösen Fühlens.

In die Aufgabe der Entwicklung der Einsicht und der Fertigkeiten teilen sich Haus und Schule im Gesamtverlaufe der Erziehung so, dass dem Hause die Entwicklung der individuellen und speziellen, der öffentlichen Erziehung die der allgemeinen Geistesbildung zufällt, und zwar füllt die individuelle Entwicklung, die sich liebevoll mit den ersten Regungen geistigen Lebens in dem einzelnen Kinde beschäftigt, die erste Periode der Erziehung, die Kindheits- oder die Familienerziehung aus, während in der zweiten Periode die allgemeine Bildung, die Schule dominiert, und sowohl die individuelle häusliche geistige Einwirkung, die sich bloss mit dem Einzelnen beschäftigt, als auch die spezielle, berufliche Ausbildung ganz zurücktritt. Letztere setzt in der dritten Periode der Erziehung ein, die wieder mehr individuell und der Vorbereitung des Einzelnen für einen bestimmten, individuell sich eignenden Beruf gewidmet ist.

Das führt uns auf den Zweck der Erziehung in ihrer zweiten § 14
Periode oder der Schulerziehung. Er besteht in Bezug auf die sittliche Gesinnung darin, die Jugend auf das öffentliche Leben vorzubereiten, indem ihr die Schule „Anteilnahme an einem gemeinsamen Leben, in dem das Gesetz gehandhabt wird“ (Päd., S. 239), gewährt. In Bezug auf die geistige Entwicklung aber gilt es, in der Volksschule die allgemeine Bildung*) an die Jugend zu vermitteln, an welche sich in der dritten Periode die spezielle berufliche Ausbildung anzuschliessen hat. Diese allgemeine Bildung ist also gedacht als die Grundlage jeder, auch der höchsten speziellen Berufsarbeit. Unsere Volksschule ist daher ihrer Idee nach wirkliche Volksschule, d. h. eine Schule für die Gesamtheit der jüngern Generation, nicht bloss für die niedere Masse. Die Bedeutung dieser allgemeinen Volksschulerziehung der zweiten Periode erhellt besonders aus dem Gegensatze zu der spezielleren Erziehung in der dritten Periode. „Am Ende der zweiten Periode wird die gemeinschaftliche, allgemeine Erziehung nicht mehr möglich sein“ (Päd., S. 241). Mit der dritten Erziehungsperiode beginnt nämlich eine äusserst wichtige Differenzierung der Erziehung. Worauf gründet sich dieselbe? Wir erwähnten bei der Erörterung der psychisch-physischen Voraussetzung der Erziehung (Kap. 1, S. 9 ff.), wie Schleiermacher in seiner Psychologie qualitative seelische Verschiedenheiten, „Wertdifferenzen unter den Einzelnen“ (Psychol., S. 330—347) annimmt. Das Fort-

*) Von Schleiermacher auch „Elementarbildung“ genannt (Päd., S. 65, 66, 67), womit aber gemeint ist, nicht, dass die sie vermittelnden Schulen „Elementarschulen“ in dem heute gebräuchlichen Sinne des Wortes sein sollen, sondern Schulen, die die Elemente aller geistigen Bildung darbieten.

schreiten der individuellen geistigen Entwicklung hat nach seiner Ansicht „einen Exponenten, der die Kraft bezeichnet, die dem Einzelnen innewohnt“ (Päd., S. 693). Es werden dadurch „verschiedene Potenzen der menschlichen Natur dargestellt. Diese Unterschiede lassen sich in der Praxis nicht leugnen und weder durch Erziehung noch durch äussere Umstände überhaupt hinwegschaffen. Es giebt Wesen höherer und niederer Art“ (ebenda). Die Erziehung hat nun mit dieser natürlich verschiedenen Ausstattung der Individuen mit geistiger Kraft wohl zu rechnen. Diejenigen, „in denen eine höhere geistige Kraft nicht ist,“ durch die Erziehung auf eine Stufe heben zu wollen mit den Begabteren, würde ebenso verkehrt sein, als es für die Gesellschaft nachteilig wäre, diejenigen, in denen „eine höhere Lebenskraft angelegt ist und die geeignet sind, auf das Ganze zu wirken,“ mit den Durchschnittsnaturen gleich zu behandeln. „Dies (also nur die natürliche Begabung!) begründet“ in der dritten Periode — weil erst dann die Individualität und die Verschiedenheit der Begabung deutlicher erkennbar wird — „eine Differenz in der Erziehung, die man ausdrückt durch den Gegensatz der niedern und höhern Erziehung“ (Päd., S. 51/52 Anm.). Wenn so die Form von zwei Stufen für die Erziehung der dritten Periode angenommen ist, und zwar so, dass die Elementarbildung oder die Volksschulerziehung der zweiten Periode eine allgemeine ist, und erst nach Vollendung derselben eine Trennung eintritt, „da ist es eine schöne, wenn auch sehr schwere Aufgabe, die rechte Art und Weise zu finden, um das Urteil, wodurch einem jeden seine künftige Lebensweise und der künftige Wirkungskreis angewiesen und wodurch er für die dritte Erziehungsperiode der niedern oder höhern Erziehung zugewiesen wird, auf das sicherste zu fällen“ (Päd., S. 68). Es steht also am Ende der Volksschule der ganzen jüngern Generation ein wichtiges Urteil über die weitere Gestaltung ihrer Laufbahn bevor, die Berufswahl. Die Art und Weise, die Schleiermacher nun bestimmt für die Fällung dieses bedeutsamen Urteils, ist bezeichnend dafür, wie seine Pädagogik, entsprechend seiner Ethik, eine Synthese von Individualität und Identität, von Freiheit und Autorität anstrebt.*) Und so soll denn auch die Berufswahl einmal das Werk der Einzelnen selbst, eine That freier individueller Selbstbestimmung sein, andererseits „muss die Gemeinschaft repräsentiert sein bei der Entwicklung der speziellen, das ganze Leben bestimmenden Richtung des Einzelnen“.

Für die Volksschule, die die jüngere Generation bis zu diesem wichtigen Punkte ihrer Entwicklung hinleiten soll, springt hierbei eine doppelte Aufgabe heraus:

Sie muss erstens den Einzelnen intellektuell in den Stand

*) Päd., S. 661 Anm.: „Die Erziehung hat den Zweck, Gehorsam und Freiheit in der Identität darzustellen.“

setzen, diesen Akt der Selbstbestimmung mit dem genügenden Verständnisse zu vollziehen. Sie muss ihm also eine hinreichende Kenntnis vom Leben, von den einzelnen Berufsarten und von den Stellen, die er im bürgerlichen Leben einnehmen kann, vermitteln*), damit zu der Kenntnis der Berufskreise die innere Neigung zu einem bestimmten Berufe hinzutreten könne. Es ist daher pädagogisch ratsam, die Ausbildung in der Volksschule allgemein und umfassend zu gestalten und sie so lange dauern zu lassen, „als es nur immer die Rücksicht auf den Zustand der bürgerlichen Gesellschaft gestattet" (Päd., S. 217). Bei uns ist in den meisten Fällen der Termin der Entlassung aus der Volksschule zu früh angesetzt, „eine Verlängerung der Schulzeit wäre für die Volksschule zu wünschen" (S. 445). Eine allzu frühe Selbstbestimmung ist fiie etwas Gutes. Erst wenn die innere Lebensentwicklung bis zu einem gewissen höhern Grade des Bewusstseins gekommen ist, kann die innere Neigung, die zu einem speziellen Berufe hindrängt, als etwas Zuverlässiges angesehen werden (S. 217).

Da aber die Berufswahl eine gemeinsame Handlung sein soll, bei der nicht nur der Einzelne und seine individuelle Neigung, sondern auch das Interesse der Gesamtheit in Frage kommt, so muss die Volksschule zweitens dieses Interesse der Gesellschaft dadurch vertreten, dass sie am Ende der Schulzeit und bei Beginn der dritten, differenzierten Erziehungsperiode, bestimmt, ob der Einzelne reif sei für die höhere oder für die niedere Stufe der Erziehung, und dass sie so untaugliche Elemente von den höhern Berufskreisen fernhält. Das Urteil der erziehenden Generation muss hier so sorgfältig und sicher als möglich sein und von den klarsten Prämissen ausgehen, damit Irrungen nicht vorkommen. „Ist einmal das Urteil gesprochen, dass jemand sich nur für die niedere Lebensthätigkeit eigne, so ist er von allen andern Geistesthätigkeiten meist ausgeschlossen, und er hat, wenn nun nachher dennoch Höheres in ihm sich regt, unendliche Schwierigkeiten zu überwinden, ehe er sich durcharbeitet. Es giebt gewiss viele in der ganzen Masse, denen durch die Erziehung ein solches Urteil gesprochen ist, so dass sie auf einer niedern Lebensstufe sich befinden, obwohl sie als recht tüchtige eine Stelle in der höhern Lebensthätigkeit einzunehmen befähigt waren. Ihnen fehlte die Kraft, die Hindernisse zu überwinden und sich emporzuarbeiten. Unrecht ist ihnen dennoch geschehen. Und ebenso in Rücksicht des Gegenteils ist die Gefahr nicht geringer. Wenn einem Einzelnen die Ansprüche auf die höhern Lebenskreise gesichert sind, so kann er auf einen Platz gestellt werden, dem er gar nicht genügen wird, wenn das Urteil ein falsches war. Entspricht er dem nicht, wessen man zu ihm sich versah, so

*) Eine genügende „abschliessende allgemeine Bildung" (Päd., S. 248).

erwächst dem Gemeinwesen daraus grosser Schaden" (Päd., S. 68). Die Vertreter der Gesellschaft bei dieser wichtigen Entscheidung sind die Volksschullehrer (Päd., S. 438—440).

Sie müssen nun auch dieser Aufgabe gewachsen sein. „Der Volksschullehrer muss das Vermögen haben, den verschiedenen Grad der Entwicklungsfähigkeit der Einzelnen richtig zu fassen und zu beurteilen." Sein Wissen muss daher über den Cyklus dessen, was er wirklich zu lehren hat, hinausgehen.*) Wie der Volksschullehrer dieses Wissen und diese Urteilsfähigkeit erwerben könne, darüber stellt Schleiermacher „keine bestimmte Formel" auf. Wir werden im nächsten Kapitel (über das Verhältnis der Volksschule zu den andern Schulen) auf die Vorbildung der Lehrer (auf die Lehrerseminare) zurückzukommen haben. Das aber betont Schleiermacher mit grossem Nachdruck: Der Volksschullehrer muss der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein. Er muss über einen gewissen „Überschuss" an geistigen Kräften verfügen, „damit er das Fortschreitungsmass einer Generation übersehen könne," d. h., wenn in der geistigen Entwicklung des Volkes das Bedürfnis eintritt, das Unterrichtsgebiet der Volksschule zu erweitern, dass er dieses Bedürfnis erkennen und eine solche Erweiterung bewirken könne.

So ist denn die Volksschule, wie sie Schleiermacher vor Augen hat, eine Anstalt von höchster sozialer Bedeutung, die nicht nur zur intellektuellen Hebung der Volksmasse, sondern vor allem auch zur Förderung aller höhern geistigen und kulturellen Entwicklung überhaupt beiträgt. Durch sie soll es der Gesellschaft ermöglicht werden, immer die Besten zu gewinnen für die höhere Erziehung und so die Tüchtigsten an die Spitze des Gemeinwesens zu bringen. Damit zeigt die Idee der Volksschule bei Schleiermacher viel Ähnlichkeit mit der Staatserziehung, die Plato in seinem „Staate" schildert. Auch hier soll eine gemeinsame Erziehung der Kinder der beiden Stände der φύλακες und ἄρχοντες stattfinden, und alsdann aus diesen die Aufmerksamsten und von Natur Begabtesten unterrichtet werden in der Idee des Guten, um so zu Philosophen und Herrschern vorgebildet zu werden (Platonis republ. l. V, VI).

§ 15 Das bestehende Volksschulwesen entspricht nun dieser Idee wenig und ist nicht im stande, der ihm zugewiesenen hohen sozialen Aufgabe Genüge zu leisten. Es erhebt sich daher die Frage, auf welche Weise die Gesellschaft diese für ihre allgemeine Entwicklung so wichtigen Anstalten am besten organisiere. In Deutschland sind es vor allem die Gemeinschaften der Kirche und des Staates gewesen, durch die die Gesellschaft die Aufgabe der Volkserziehung zu lösen versuchte, und die sich des Volksschulwesens angenommen haben. Aber es ist zu prüfen, ob das zum Vorteile der Volksschule

*) Die bekannten Raumerschen Regulative urteilten hierüber anders (s. unten S. 87).

gewesen und dem „Berufe“ und der Bestimmung dieser beiden Gemeinschaften entsprechend gewesen ist.

Die Kirche ist bei Schleiermacher ihrer Idee nach eine sittliche Gemeinschaft, welche hervorgeht aus jener sittlichen Bethätigung des menschlichen Geistes, die er als „individuelles Symbolisieren“, das Schaffen geistiger Werte individueller, gefühlsmässiger Art, bezeichnet (s. oben S. 39/40). Soweit diese religiösen Charakter tragen, bilden sie das Prinzip einer Gesinnungsgemeinschaft, die sich zunächst im Familienleben bethätigt und sodann zum freien Zusammenschluss religiös gleichgesinnter Familien in der kirchlichen Gemeinschaft führt. Das ist nämlich die Ansicht Schleiermachers von der Kirche*), dass sie „eine ganz freie Gesellschaft ist, in der es keine Nötigung giebt, und die nicht bestehen kann, wenn nicht die Familien mit ihr harmonierten und mit ihren Prinzipien in Übereinstimmung wären“ (Päd., S. 182). Das Einwirken auf die religiöse Gesinnung der Heranwachsenden, das auf der Manifestation religiösen Gefühlslebens in dem Verhältnis des Einzelnen zum Einzelnen beruht (Päd., S. 370), geht demnach naturgemäss in der Familie vor sich. Gegenüber der Familie, „in der wir uns doch,“ wie Schleiermacher (Päd., S. 346) sagt, „die Frömmigkeit als konstantes Lebenselement denken,“ hat sich die grössere religiöse Gemeinschaft, die Kirche, keineswegs die Aufgabe zu stellen, das religiöse Gefühl in den Kindern zu wecken und zu fördern. Wie die kirchliche Gemeinschaft eine Folgeerscheinung der frommen Gesinnung der Einzelnen ist und hervorwächst aus dem religiösen Geiste der Familien, so ist die persönliche Wirkung von Seele zu Seele und der Familiengeist der eigentliche Nährboden für die religiöse Gesinnung der Jugend. „Das ist eine vollständige Ursache, dass die kirchliche Gemeinschaft in Bezug auf die religiöse Gesinnungsbildung sich auf die Familie verlasse“ (Päd., S. 182). Von hier aus liesse sich also ein Beruf der Kirche zur Organisation einer Schulgemeinschaft nicht konstruieren. Es kommt jedoch hinzu, dass die kirchliche Gemeinschaft als ein grosses historisches Ganze bei ihren Gliedern, die doch mit Bewusstsein und Verständnis an ihrem Leben und ihrer Entwicklung teilnehmen sollen, auch ein gewisses Mass von Kenntnissen, die sich auf dieses historische Leben beziehen, wünschen muss. „Die Gemeinschaft wird das Interesse haben, dafür zu sorgen, dass dieses historische Leben, d. h. das Bewusstsein der geschichtlichen Entwicklung des Ganzen, erhalten bleibe.“ Das ist der Grund, weshalb die Kirche theologische Bildungsanstalten, Theologenschulen braucht. Sie sollen das Wissen um den historischen Zusammenhang der Gemeinschaft sichern. Sie müssen also von der Kirche ausgehen und nicht vom Staate. Aber

*) Man vergleiche die Ausführungen Schleiermachers über die „Kirchengemeinschaft“ in der „christl. Sitte“, S. 365—440. „Die Kirche hat,“ heisst es da S. 397, „nicht eher ihre vollkommene Organisation, als bis sie aus christlichen Familien besteht.“

nicht für alle ist diese Kenntnis des historischen Lebens der kirchlichen Gemeinschaft in demselben Grade nötig (im vollen, wissenschaftlichen Umfange nur für die Leiter der Gemeinschaft), und deshalb hat auch der Beruf der Kirche zur Gründung von Schulen seine Grenze bei den theologischen Bildungsanstalten und erstreckt sich nicht auf die Errichtung von Schulen überhaupt. Wie erklärt sich trotzdem das lebhafte Interesse der Kirche gerade für das Volksschulwesen, und das Bemühen, dasselbe in ihrer Hand zu behalten oder zu bekommen? Da ist zunächst die Unvollkommenheit der Familiengemeinschaften, ihr Mangel an ethisch-religiöser Gesinnung, der die Sorge der kirchlichen Gemeinschaft und ihrer Beamten um die Seelen der Kinder erhöht. Der Umstand, dass nicht alle Familien das in Bezug auf die religiöse Bildung ihrer Kinder in sie gesetzte Vertrauen rechtfertigen, macht ein Supplement der religiösen Familienerziehung, einen von Beamten der Kirche der Jugend zu erteilenden, schulmässigen Religionsunterricht notwendig. Er hat zu versuchen, die Mängel der Familienerziehung zu ersetzen. Sodann hat aber die Kirche auf dem Gebiete der protestantischen Konfessionen die Pflicht, der Jugend die heilige Schrift, die Grundlage unserer Religion, verständlich zu machen und weiter auch wenigstens ein gewisses Verständnis für die geschichtliche Tradition der Kirche in der Masse lebendig zu erhalten. „Aus diesen beiden Elementen muss der Anteil der Kirche an der Erziehung konstruiert werden" (Päd., S. 184). Dieser Anteil ist jedoch nicht gross genug, um es zu rechtfertigen, dass die Kirche die Organisation der Volksschulen dauernd in ihre Hand nähme. In den Zeiten der Reformation, als sich das Schulwesen nur aus Lateinschulen und Universitäten zusammensetzte und die Volkserziehung gänzlich darniederlag, als das religiöse Bewusstsein in den Völkern plötzlich und mächtig erstarkte, wurde auch der Kirche das Bewusstsein von der erzieherischen Pflicht in hohem Grade lebendig und führte zur Errichtung von Volksschulen. Aus dieser Zeit stammt das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen. Jetzt dagegen erstreckt sich das Bildungsbedürfnis des Volkes nicht nur auf die religiöse Seite. „Es ist jetzt eine Tendenz da, das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen aufzuheben," im Interesse der Hebung der Volksschule und der Erweiterung ihrer Ziele. Und Schleiermacher, der, wie wir sahen, eine so hohe Idee von der Volksschule als einer Stätte der „allgemein menschlichen" Bildung für das gesamte Volk hat, wäre der letzte, der diese Weiterentwicklung der Volksschule hemmen wollte, obwohl er sich stets als Theolog und Mann der Kirche fühlte. Als solcher verkennt er nicht das Verdienst der Kirche um die Volksschule und warnt vor einer voreiligen Lösung des engen Bandes, das beide verknüpft. „Die Aufhebung des Patronats der Kirche über das Volksschulwesen kann eigentlich nur geschehen unter der Voraussetzung und in dem Vertrauen, dass die evangelische Gesinnung in den

Familien völlig entwickelt ist“ (Päd., S. 185). Also auch hier kehrt der Hinweis darauf wieder (den wir schon oben S. 49 fanden), dass eine Erhöhung der Volksbildung nicht einseitig von der Schule erwartet werden kann, sondern nur in dem Masse möglich ist, als das häusliche Leben sich erhöht und sittlicher gestaltet.

§ 16 Weit enger als das Verhältnis der Kirche ist das des Staates zur Erziehung. Der Staat ist seiner Idee nach bei Schleiermacher diejenige ethische Gemeinschaft, die aus dem „identischen Organisieren“, d. h. dem gemeinsamen Handeln der menschlichen Vernunft auf die Natur erwächst (s. oben S. 39/40). Die Sphäre des Staates ist der „Naturbildungsprozess“ (Politik, S. 13), die gemeinschaftliche Kulturarbeit. Ein tüchtiger Staatsbürger muss daher Verständnis und Teilnahme für die politische Gemeinschaft zeigen, eine politische Gesinnung haben und sodann Fertigkeiten und Kenntnisse besitzen, um die Kulturarbeit durch seine Berufsarbeit fördern zu können. Lagen die Anforderungen der Kirche an den Einzelnen vor allem auf dem Gebiete der Gesinnung, so tritt beim Staate dazu ein sehr starkes Interesse für die Tüchtigkeit auf dem Gebiet der Fertigkeit. Das Interesse des Staates an der Erziehung ist also umfangreicher als das der Kirche. Ein Anteil des Staates an der Erziehung und eine Mitwirkung desselben bei der Organisation von Erziehungsanstalten ist daher begreiflich und sogar unumgänglich notwendig. Aber es wird die Frage zu beantworten sein, wie weit sich diese erstrecke, und ob der Anspruch des Staates, allein und selbständig das ganze Schulwesen zu organisieren, aus seiner Idee, d. h. ethisch, sich rechtfertige.

Zunächst hat der Staat wie die Kirche die Pflicht, dafür Sorge zu tragen, dass die Mängel der Familienerziehung, soweit sie seine Sphäre betreffen, durch die Schulerziehung ausgeglichen werden. Was die Gesinnung anbelangt, so ist in einem Staate, in dem reges politisches Leben und lebhafte Teilnahme aller Kreise an den politischen Angelegenheiten herrscht, ein ergänzendes Eingreifen des Staates in die Gesinnungsbildung der Heranwachsenden nicht unbedingt erforderlich, und es ist denkbar, dass der Staat die Erziehung völlig der Familie und der Gesellschaft überhaupt überlässt, wie in England, „das fast gar keine vom Staate ausgehenden Erziehungsanstalten hat. Hier ist das Maximum des Vertrauens von seiten des Staates in die Erziehung der Familien. Es rechtfertigt sich dies, weil der Gemeingeist hier durch alle Klassen verbreitet ist“ (Päd., S. 189). Was dagegen die Bildung der Fertigkeiten und Kenntnisse, den Unterricht, anbelangt, so hat der Staat das natürliche Interesse, die Ausbildung derjenigen in die Hand zu nehmen, die ihn späterhin regieren und im bürgerlichen Leben leitende Stellungen einnehmen sollen. Das sind die Juristen, Ärzte, die wissenschaftlichen Lehrer und die Theologen. Es entsteht daher für den Staat die Aufgabe, für die Heranbildung solcher Leute, für höchste

Bildungsanstalten, die tüchtig machen sollen zum „Regieren“ im weitesten Sinne, zu sorgen. Das geschieht durch die Begründung von Universitäten. Sie müssen staatlich organisiert sein, und in Deutschland mit seinen Staatsterritorien muss es daher Landeshochschulen geben. (Schleiermacher verlangt in seiner berühmten Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne“, 1808, nicht wie Fichte die Losreissung der Hochschulen von den kleinen Staaten und die plötzliche „Nationalisierung“ der Universitäten. Cf. den Abschnitt über „das Verhältnis des wissenschaftlichen Vereins zum Staate“ W. W. 3. Abt., I. S. 539—551). Anders aber als mit den Hochschulen steht es mit den übrigen Schulen und mit der Volksschule, die nicht bloss für die Regierenden, sondern für das ganze Volk bestimmt sind.

Sind auch sie nur „Angelegenheiten des Staates“, so kann das sehr zu ihrem Nachteile sein. Ist nämlich die Staatsregierung aristokratisch gerichtet, geht sie von dem Prinzipe aus, dass nur ein gewisser, beschränkter Kreis der heranwachsenden Jugend, die Kinder der Vornehmen, von vornherein dazu bestimmt sei, zur Regierung zu gelangen, so muss sie ihrem aristokratischen Staatsprinzipe gemäss das Bestreben haben, „die Masse zu hindern, dass nicht etwa das jüngere Geschlecht mit einer Gesinnung bekannt gemacht werde und zu Fertigkeiten gelange, die zum Herrschen tüchtig machen“. Eine solche Regierung hemmt den Fortschritt des Schulwesens und damit die geistige Entwicklung, und das ist nicht ethisch. Das lehrt uns, dass die unbedingte Macht des Staates über die Organisation des Schulwesens zu einer Gefahr für die gedeihliche Entwicklung desselben werden kann, und dass wir uns aus diesem Grunde mit der rein staatlichen Organisierung desselben nicht einverstanden erklären können. „Es zeigt sich,“ sagt Schleiermacher im Hinblicke auf diese Gefahr in seiner Abhandlung über den „Beruf des Staates zur Erziehung“, 1814 (W. W. 3. Abt., III, S. 227—251), „dass Völkern dadurch, dass die Regierung mit ehernem Scepter die Scharen der Unmündigen regiert und gewaltsam hindert, dass sich irgend etwas anderes in ihnen entwickele als die Fertigkeit, dasjenige am angestrengtesten zu thun und am geduldigsten zu leiden, was ein vielleicht tyrannischer und dem innersten Geiste des Volkes ganz fremder Wille sie will thun und leiden machen, das Joch der Knechtschaft erschwert und verlängert wird“ (S. 228). „Wie viel tiefer noch würde z. B. das französische Volk gesunken sein, wenn nur ein paar Geschlechter lang das napoleonische Erziehungssystem wäre durchgeführt worden“ (ebenda, S. 229). Andererseits, und damit fasst Schleiermacher besonders die preussischen Verhältnisse ins Auge, ist nicht zu verkennen, „dass wir selbst und die meisten andern deutschen Stämme uns in dem glücklichen Falle eines seit mehreren Geschlechtern sehr förderlichen Einflusses der Regierung auf die Erziehung des Volkes befinden“. Jedoch auch „reine und wohlwollende

Regierungen" sind bei diesem Einflusse auf die Erziehung Irrtümern ausgesetzt, und „eine im Treibhaus des Staates erzwungne Bildung kann nie die rechten Früchte tragen" (hierbei denkt Schleiermacher offenbar an die überstürzte Erziehungsreform Josephs II. in Österreich). Umsomehr gilt es, „nächst der Quelle, aus der der Beruf des Staates zur Erziehung entspringt (d. h. des Volkes überhaupt, nicht bloss der Regierenden), auch das Gebiet zu erkennen, worin derselbe eingeschlossen ist" (ebenda, S. 229). Zu diesem Zwecke hält es Schleiermacher für „das ratsamste, den Zustand eines Volkes (Gesellschaft), ehe es Staat geworden ist, mit seinem Zustande unter der Form des Staates zu vergleichen" (ebenda, S. 235), d. h. eine geschichtlich-soziologische Überlegung anzustellen. Den Zustand eines Volkes oder diejenige Form der Gesellschaft, die noch keine staatliche Organisation kennt, bezeichnet er als „Horde" (S. 236). In einem solchen Volke leben immer „mehrere Familien ein sehr ähnliches Leben bei einander", die Arbeit an der Natur, „der Naturbildungsprozess," geht instinktiv, unbewusst und gewohnheitsmässig vor sich, ohne durch einen zweckbewussten Zusammenschluss der Einzelnen, durch eine fest gegliederte staatliche Gemeinschaft geschützt und getragen zu werden. Der Übergang von diesem Naturzustande zum Staatsleben ist nichts anderes als „das Ausgesprochenwerden der unbewussten Sitte zur bewussten Sitte, zum Gesetz", „der Übergang aus der Bewusstlosigkeit ins Bewusstsein der Gemeinschaft" (Politik, S. 9) und damit das Hervortreten des die staatliche Gemeinschaft konstituierenden Gegensatzes von führenden und geleiteten Gliedern der Gesellschaft „von Obrigkeit und Unterthan" (Politik, S. 3). — Schon im Zustande der Gesellschaft als Horde lassen sich nun „sehr verschiedene Stufen der Bildung" denken, indem zusammengesetztere oder einfachere Sitten herrschen können. In diesen Sitten erhalten sich die Gesinnungen und Fertigkeiten, die zu der der Horde eignen Erwerbsweise gehören, in diesen Sitten wächst denn auch auf und übt sich die heranwachsende Jugend und wird so „erzogen". So beruht also alle Erziehung und Bildung ursprünglich auf Gewohnheit und Sitte, und da „Sitten und Gebräuche in einem Volke überall älter sind als Staat und Verfassung, kann auch dasjenige in der Erziehung, was auf der Sitte ruht, nie als vom Staate ausgegangen und von ihm erzeugt angesehen werden, sondern dies ist das gemeinsame, aber freie und nur in freier Gemeinsamkeit gedeihende, unbewusste Erzeugnis des Volkes. Der Staat kann es im besten Falle beschützen und sanktionieren, wenn hierzu ein Bedürfnis entsteht, und im schlimmsten Falle dagegen kämpfen und es zu unterdrücken suchen, aber herbeiführen kann er es nicht" (Beruf des Staates zur Erziehung, S. 236/237). Die Erziehung ist also in erster Linie „die natürliche Äusserung des Selbsterhaltungstriebes der Gemeinheit", d. h. der Gesellschaft, und erst in zweiter Linie auch eine Sache des Staates, der ein Produkt der Gesellschaft ist.

Setzen wir nun den Fall (ebenda, S. 239—243), dass eine Horde nicht durch sich selbst und nicht in sich selbst zur bürgerlichen Gesellschaft, zum Staate, übergehe, sondern dass sie selbst eine andere unterwerfe oder von einer andern unterworfen werde und ein Staat aus zwei früheren Gemeinheiten entstehe auf ungleiche Weise, so nämlich, dass die eine Horde die herrschende werde und die andere die dienende, so kann in Bezug auf die Erziehung nur dann alles im alten Gange bleiben, wenn der herrschende Stamm auch von Natur in edlerer Sitte gelebt und seine Jugend zu derselben erzogen hat, der unterworfene dagegen hinter jenem roher und ungebildeter erscheint. Dann kann auch nach der Verschmelzung zu einem gemeinsamen Staatswesen jeder Teil seine bisherige Erziehungsweise behalten und ohne weitere Dazwischenkunft des Staates wie vorher weiter fortsetzen, nur dass der Staat jeden Versuch des unterworfenen Teiles oder Stammes, sich in die Stellung der Sieger hineinzuleben und ihnen ihre höhere Erziehung nachzuahmen, im Interesse der bestehenden staatlichen Ordnung verhindern muss. Will er dagegen diese staatliche Ordnung weiterentwickeln, will die Regierung aus dem zusammengeschmolzenen, ungleichen einen einheitlichen Staat schaffen, indem sie auf die allmähliche Beseitigung der bestehenden Differenzen, auf die Höherentwicklung der untern Schichten hinarbeitet, so wird zum Behuf einer solchen Umgestaltung auch das Erziehungswesen vom Staate umgestaltet werden müssen. „Dies ist der Zeitpunkt, wo der Staat wirklich und notwendigerweise das Volk erzieht. Auf diesem Übergangspunkt von aristokratischer Zweiheit zu wahrhafter Einheit muss ein unmittelbares bildendes Eingreifen der Regierung in die Volkserziehung eintreten“ (ebenda, S. 242), d. h. der Staat hat die Organisation von Volksschulen zu betreiben und die gesamte öffentliche Erziehung während dieser Zeit zu leiten. Also nur dann hat der Staat „einen thätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen“ und das Schulwesen zu seiner eigensten Angelegenheit, zu seinem „Berufe“ zu machen, „wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewusstseins derselben zu stiften“ (ebenda, S. 246). Wenn aber diese „höhere Potenz der Gemeinschaft“, wenn die „höchste Form“ des Staates, der einheitliche Staat, erreicht ist, so hat die Regierung „die Erziehung in die Hände des Volkes, d. h. der Gesellschaft, zurückzugeben“, und es ist nun noch die Frage, wie ist nach dieser Zurückgabe die Organisation der Volkserziehung und der Volksschule zu gestalten?

Offenbar kann die Gesellschaft die Einwirkung auf die jüngere Generation nicht auf die Familienerziehung beschränken, sondern muss die öffentlichen Anstalten beibehalten. Diese werden „unter den Betrieb und die Leitung des Volkes selbst gestellt und durch den in demselben herrschenden gleichen Sinn in Gleichheit gehalten“ (ebenda, S. 247). Und da nun der Staat eines so hoch entwickelten

Volkes, wie Schleiermacher, Politik, S. 18—38 (über die Staatsverfassung im allgemeinen) und S. 93ff. (über die Organisation der Kommune für die Verwaltung) zeigt, nicht denkbar ist ohne Konstitution und weitgehende Selbstverwaltung des Volkes in den „Kommunen", so meint er, dass es die Kommune, „die durch ihre Gemeinschaft mit der Kirche und mit dem wissenschaftlichen Verein, dessen Glieder durch sie zerstreut sind, intellektuell belebt wird" (ebenda, S. 247), sein müsse, die die Organisation und Leitung der Volksschule zu übernehmen habe. „Die Volksschule erscheint als Kommunalanstalt" (Päd., S. 479). So ist also Schleiermacher schon 1814 für die Kommunalisierung der Volksschule eingetreten. Und die moderne Entwicklung des Volksschulwesens, das namentlich in den grossen städtischen Kommunen gute Volksschulen aufzuweisen hat, hat seiner Forderung recht gegeben. Dabei soll aber die öffentliche Erziehung auch mit der Staatsregierung in einem gewissen Zusammenhange bleiben, „in welchem alles, was die bürgerliche Gesellschaft betrifft, stehen muss, nur dass diejenigen, die ihn vermitteln, nicht mehr eigentlich als Staatsbehörde, sondern nur die einen als Vertreter des Volkes bei der Regierung, die andern als die Vertreter der Regierung beim Volke anzusehen sind" (Beruf des Staates, S. 247). Damit erklärt sich Schleiermacher für eine massvolle staatliche Schulaufsicht. „Auf diese Weise behält auch die Regierung in ihrer Gewalt, diesen Übergang der Volksschule aus den Händen des Staates in die der Gesellschaft und der Kommunen allmählich zu veranstalten und eben dadurch aller Verwirrung vorzubeugen" (ebenda, S. 247).

## 4. Kapitel.

### Das Verhältnis der Volksschule zu den andern Schulen.

§ 17 Wir haben im vorigen Kapitel die Volksschule als die „öffentliche Schule" schlechthin, als die dem Prinzip nach einzige Schule der zweiten Periode der Erziehung kennen gelernt. In welchem Verhältnis steht nun diese Volksschule zu den thatsächlich existierenden andern Schulen? Wie steht es mit der Durchführung der „Idee der Elementarbildung" oder der Volkserziehung in der Wirklichkeit des öffentlichen Unterrichts? Auch hierauf giebt uns die Schleiermachersche Lehre von der Volksschule eine Antwort.

Schleiermacher begnügt sich nämlich in seiner Pädagogik nicht damit, ein allgemeines Bild der Volksschule zu entwerfen, eine ideale Volksschule zu konstruieren, sondern er sucht auch die Mittel und Wege ausfindig zu machen, um diese Idee in die Wirklichkeit zu übertragen. Die Organisation der Volksschulen hatte er, wie wir sahen, teilweise und nur vorübergehend dem Staate, auf der höheren Stufe der Volksentwicklung dagegen den Kommunen zugewiesen. Die Maxime über den Anteil des Staates an der Erziehung erleidet also in ihrer Anwendung „eine verschiedene Modifikation nach dem Charakter der verschiedenen Nationen und Staaten" (Päd., S. 197). Wie bestimmt nun Schleiermacher den Charakter des bestehenden Staatswesens und welche Aufgabe schreibt er ihm für die Lösung der Volkserziehungsfrage zu?

Das Interesse des Staates an der Erziehung der jüngeren Generation regelt sich danach, ob er vom aristokratischen oder demokratischen Prinzip beherrscht, ob er der Gesamtheit der Staatsbürger in geringerem oder in höherem Grade einen Einfluss auf die Regierung einräumen will, und ob er demgemäss eine geringere oder eine höhere allgemeine Vorbildung für nötig hält.

Eine demokratische Regierung, die von dem Prinzipe der Gleichheit ausgeht, wird für alle ein gleiches, eine aristokratische Regierung aber, die nur einer geringern, der obern, Schicht des Volkes ein Recht auf die Leitung der Staatsangelegenheiten zugesteht, wird nur für diese ein erzieherisches Interesse haben. Sie geht von der Voraussetzung aus, dass „das Verhältnis des Einzelnen zum geistigen Zusammenhange des Volkes oder zur Idee des Staates ein un-

gleiches sei“ (Päd., S. 53), dass es zwei Klassen im Volke gebe, von denen die eine, die untere, „ein relatives Unvermögen für die Idee des Staates in sich trüge, die andere dagegen, die höhere, ein relatives Übergewicht dazu“ (S. 54). In den meisten Staaten, wo solche grosse und bestimmte Differenzen in der Gesellschaft vorhanden sind, herrscht nun eine grosse Neigung, diese Ungleichheit als „angeboren“ oder „angestammt“ anzusehen und darauf zu halten, dass die einmal vorhandenen Klassenunterschiede bestehen bleiben. Historisch betrachtet, beruht die Voraussetzung einer angestammten Ungleichheit fast überall auf der Verschmelzung zweier Völker oder Stämme mit verschiedenen Rechten (Päd., S. 59, vgl. auch oben S. 60). „Grosse Ähnlichkeit mit dem Verhältnis zweier solcher ursprünglich ungleichartiger Stämme hat in unsern Verfassungen das Verhältnis des Adels zum Bürgerstande“ (Beruf d. Staates z. Erz., S. 243), und so ist denn auch in der Politik der Staatsregierungen die Richtung vorherrschend, gemäss dieser Auffassung des Verhältnisses von Aristokratie und Bürgertum, als eines angeborenen und angestammten, die Vorrechte des Adelsstandes als natürlich gegebene festzuhalten, den Staat ständisch zu gliedern und aristokratisch zu regieren. Demgegenüber vertritt nun Schleiermacher mit Nachdruck und Entschiedenheit den Standpunkt, dass die Regierungen mit dem aristokratischen Prinzipe und mit der Annahme einer angestammten politischen Ungleichheit brechen möchten, weil er für den Staat seiner Zeit, und besonders auch für den preussischen, die Zeit für gekommen erachtet, wo es gilt, „eine höhere Potenz der staatlichen Gemeinschaft zu stiften“ (s. oben S. 60), d. h. aus dem ständischen Staate überzugehen zur „höchsten Form“ des Staates, zum „einheitlichen“ Staate. Und dies ist nach der Ansicht Schleiermachers nicht eine Forderung der politischen Theorie, sondern der thatsächlichen Verhältnisse selbst. Denn immer, meint Schleiermacher (Päd., S. 58 ff.), tritt in der Entwicklung eines Volkes eine Zeit ein, in der die Voraussetzung angestammter Ungleichheit nur teilweise im Rechte bleibt, indem die Klassengegensätze sich mehr und mehr ausgleichen. (Der erste Grund zu dieser Ausgleichung wird dadurch gelegt, „dass die Kirche und der allmählich aus dieser hervorgehende wissenschaftliche Verein von dem politischen Unterschiede beider Stände keine Notiz nehmen.“ Beruf d. Staates z. Erz., S. 243.) Auf dieser Stufe der Entwicklung ist das preussische Volk angelangt: „Die Differenz zwischen den niedern und höhern Klassen ist bei uns in Abnahme, und diese Abnahme ist im Fortschreiten“ (Päd., S. 59, Anm.). „Eine solche Veränderung wird immer gegen den Willen des herrschenden Stammes geschehen, aber sie erfolgt dennoch, weil sie ein sehr starkes natürliches Fundament hat, ein bedeutendes Übergewicht des geistigen Prinzips in der natürlichen Entwicklung. Die Identität des geistigen Prinzips trägt den Sieg davon über die natürlichen Differenzen“ (Päd., S. 59). Wenn

eine Regierung trotzdem die Ungleichheit zu erhalten strebt, „so führt das in das Kastenwesen“ (Päd., S. 58, Anm.). Sie muss dann danach trachten, den untern Stand gänzlich auf „persönliche und höchstens häusliche Rechte“ einzuschränken, ihm alle politischen Rechte ängstlich vorzuenthalten und demgemäss auch keine intensivere Volksbildung zuzulassen. „Darin liegt allerdings die völligste Sicherheit“ (Päd., S. 62). Aber eine solche konsequente Durchführung des aristokratischen Staatsprinzips bedeutet Stillstand, Hemmung der emporstrebenden Volkskraft. Demgegenüber ist der Bruch mit der Annahme einer angestammten Ungleichheit „mit dem Glauben an die politische Kraft eins und dasselbe. Denn die Ungleichheit wird nur dann nicht verschwinden, wenn die untern Klassen durchaus keine Einwirkung von dem Ganzen, d. h. keine Erziehung, erfahren“ (ebenda) und von aller höhern geistigen Bildung hermetisch abgeschlossen werden. Aber darin läge nach der Ansicht Schleiermachers für den Stand der Entwicklung in Preussen eine direkte, politische Gefahr. Zwar erlangt ein Regieren nach aristokratischen Prinzipien, das die Masse des Volkes in ihrem Bildungsstreben nicht fördert, sondern hindert, den Beifall und die Unetrstützung der dadurch Begünstigten, aber diese geraten dann eben dadurch leicht in den „Wahn, dass die Erziehung bei ihnen weniger zu thun habe und dass alles von ihrer angestammten Vortrefflichkeit herkomme“ (Päd., S. 60). Zurückgehende politische Tüchtigkeit der Regierenden, Unzufriedenheit des Volkes mit der Regierung ist die Folge, zum Schaden des Staatslebens. Es entstehen politische „Reibungen und Perturbationen“, und es klingt wie eine Vorahnung der kommenden Konflikte und der Revolution, wenn Schleiermacher in seinen Vorlesungen von 1826, S. 60, meint, dass auf diese Weise „der ganze Staat und das bürgerliche Leben mehr oder weniger einen revolutionären oder anarchischen Charakter“ erhalten könne. Aber das will er um jeden Preis vermieden wissen. Alles Plötzliche und Gewaltsame ist ihm verhasst, er will die naturgemässe Entwicklung, die aus diesen scharfen Gegensätzen herausführt und sie ausgleicht, erkennen und unterstützen. Hier zeigt sich so recht die vornehme Art Schleiermachers, der trotz seiner freien Gesinnung so gar nichts Verwandtes hat mit dem radikalen politischen Liberalismus jener Tage. Er beurteilt alle seine Zeit bewegenden geistigen Fragen mit der Tiefe und der Ruhe des kritisch und ethisch gerichteten Philosophen.*) Und so entdeckt er auch die sittliche Seite des politischen Problems, das seine Zeit bewegte, das Ethische in dem Kampfe des liberalen Bürgertums um politische Gleichberechtigung. Das aufstrebende Bürgertum an der Bethätigung seiner geistigen Kraft auch auf politischem Gebiete hindern zu wollen, „indem die Ungleichheit

*) Man denke z. B. an seine Stellung zur Romantik und vergleiche darüber Kirn: Schleiermacher und die Romantik, 1895.

absichtlich und gewaltsam festgehalten wird auf dem Punkt, auf welchem sie steht", erscheint ihm als ein „Gegensatz gegen den natürlichen Entwicklungsgang der Bildung". „Dies würde eine Hemmung der menschlichen Natur verraten. Was aber der Fortschreitung der menschlichen Natur entgegenwirkt, das streitet auch gegen die Idee des Guten" (Päd., S. 63). Und so schlägt er denn auch für die Lösung der schweren Aufgabe, vor die sich der Staat jener Tage gesetzt sah, ein ethisches Mittel vor. Er findet die § 18
Lösung dieser grossen politischen Aufgabe „in nichts anderem als in der richtigen Organisation der Erziehung". Nur durch sie, „durch das geistige Prinzip kann die Ungleichheit besiegt" werden, welche aufhören muss, „um nicht revolutionäre Zustände hervorzurufen" (Päd., S. 61). Der Erziehung traut Schleiermacher die hohe Kraft zu, in schweren Krisen des staatlichen Lebens, ohne selbst politisch und parteiisch zu werden, sich über den Parteien haltend, die politischen und sozialen Gegensätze zu vermitteln und zu überbrücken und so die Kontinuität der gesellschaftlichen Entwicklung zu bewahren und die Gefahr der Revolution zu verhüten. Es tritt uns hier die „hohe politische Wichtigkeit der Pädagogik", die enge Verwandtschaft zwischen Politik und Pädagogik als zweier ethischen Wissenschaften und das nahe Verhältnis des Staates zur Erziehung entgegen in einer Zeit wie der damaligen: das preussische Volk steht auf jenem Punkte der geistigen und sozialen Entwicklung, wo ein „unmittelbares, bildendes Eingreifen der Regierung in die Erziehung notwendig ist" (s. oben S. 60) und wo auch politische Gründe auf die Organisation des Schulwesens Einfluss gewinnen.

Wie gestaltet sich dieselbe nun diesen Umständen gemäss? Schleiermacher stellt dafür folgenden pädagogischen „Kanon" auf (Päd., S. 61 und 63). Die Erziehung soll auf eine allmähliche Ausgleichung der politischen Gegensätze, auf ein allmähliches Verschwinden der Ungleichheit bedacht sein. Sie darf daher einerseits nicht gewaltsam mit den vorhandenen Klassengegensätzen aufräumen wollen, sondern muss „die äussern Verhältnisse gewähren lassen", aber andererseits muss sie die angestammte Ungleichheit behandeln als etwas, „was allmählich verschwinden soll" (Päd., S. 63). Daher ist es wichtig, „dass die Erziehung ein gleichmachendes Prinzip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend aber ist sie nur, insofern sie erhebend ist, die niedere Klasse der höheren nähernd" (Päd., S. 435).

Was den ersten Teil des Kanons anbelangt, so muss die Erziehung „die Ungleichheit voraussetzen und ihr eigentümliches Verfahren an die Ungleichheit anknüpfen". Infolge der „Differenz der Stände" treten nämlich die Kinder der Vornehmen und Wohlhabenden, die den Vorzug geniessen, in einem geistig angeregten

Familienleben aufzuwachsen und wohl auch schon früh Privatunterricht zu empfangen, geistig geförderter in die zweite Periode der Erziehung, in die Periode der Schulerziehung ein. Sodann erscheinen infolge des Umstandes, „dass in einem grossen Teil der Gesellschaft die Meinung eines angeerbten Vorzuges noch nicht erloschen ist", die Kinder aus diesen Familien von vornherein für die höhern Berufsarten und für die höhere Bildung prädestiniert (was freilich dem oben, S. 52, entwickelten Prinzip über die Berufswahl nicht entspricht), und daher ist es „unvermeidlich, dass ihnen schon in der zweiten Periode Kenntnisse mitgeteilt und Fertigkeiten eingeübt werden, die nur unter jener Präsumtion der Teilnahme an der Regierung Bedeutung haben" (Päd., S. 360). So kommt es, dass die Schulerziehung der zweiten Periode nicht allgemein, nicht reine Volkserziehung bleiben kann, sondern die Rücksichtnahme auf die politische Ungleichheit und auf die Kinder der höhern Stände erfordert bereits in der zweiten Periode die Organisation von höhern Bildungsanstalten, die doch eigentlich dem Prinzip nach erst in die nächste Erziehungsperiode gehören (s. oben S. 19). Neben die Volksschulen treten die höhern Schulen, deren „Organisation und Abgrenzung in Beziehung auf die Volksschule also von politischen Verhältnissen abhängig und bedingt ist" (Päd., S. 449). Die Volksschulen sollen den Charakter rein erhalten und eine Bildung geben, ohne Rücksicht zu nehmen auf eine regierende und eine regierte Klasse; in den höhern Schulen dagegen werden auch Fertigkeiten entwickelt, die nur Bedeutung haben für die höhern Berufsarten. Diese Erziehung nimmt also manches aus der speziellen Berufsbildung der dritten Periode, d. h. aus der höhern Geschäftsbildung für die leitenden Stellen im Gewerbsleben und aus der höhern wissenschaftlichen Ausbildung für die leitenden Stellen in Kirche, Schule und Staat, vorweg, und es kommen hier Elemente höherer Bildung in den Unterricht hinein. Insofern nun dieser höhere Unterricht aus dem Gesichtspunkt der Vorbereitung für die höhere praktische und geschäftliche Thätigkeit organisiert wird, ergeben sich die „höhern Bürgerschulen" (Realschulen), aus dem Gesichtspunkt der Vorbereitung für die Wissenschaft dagegen die Gymnasien.

Wie ist es nun zu erreichen, dass auch die andere Seite unsres Kanons (S. 65) Berücksichtigung finde und dass trotz dieser Rücksichtnahme auf die ständische Ungleichheit doch auch auf die Abnahme derselben hingearbeitet werde? Dies geschieht durch zweckmässige Abstufung der Schulanstalten. Sie hat so zu erfolgen, dass man sich dabei des ursprünglichen Zwecks der Erziehung in ihrer zweiten Periode bewusst bleibt: das war die Vermittlung einer „allgemein menschlichen" Bildung im Gegensatze zu der spezielleren Bildung der dritten Periode, der Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf. Man darf daher die Schulen nicht zu

Spezialschulen machen. Die höhere Bürgerschule darf nicht eine Handelsschule, das Gymnasium nicht eine Vorschule für künftige Theologen, Juristen oder Philologen (besonders letztere Gefahr liegt ja für den Gymnasialunterricht nahe), die Volksschule nicht eine Industrieschule werden (wie es Pestalozzi eine Zeit lang wollte), sondern alle drei Arten von Schulen sollen allgemein menschliche Bildung vermitteln. Man muss sich der Einheit aller Schulbildung bewusst bleiben, und für die Gestaltung des Unterrichts in den verschiedenen Anstalten ergiebt sich daraus das wichtige Prinzip, „dass die Gegenstände des Unterrichts für die Jugend der höhern und niedern Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein müssen" (Päd., S. 381, Anm.). Der Unterschied der Gymnasial-, Bürgerschul- und Volksschulbildung ist also kein qualitativer, sondern nur ein quantitativer, „so dass wir also denen, die einst bloss geleitet werden (d. h. den Volksschülern), nichts vorenthalten von dem, was für diejenigen ist, die späterhin als leitende auftreten werden (die Schüler der höhern Schulen)" (Päd., S. 364). „Es ist keinem etwas zu entziehen, und auch in die reinste Volksschule darf kein hemmendes (d. h. bildungsfeindliches) Prinzip kommen. Wir dürfen nie annehmen, dass in der Volksschule keiner aus der leitenden Klasse da sei" (Päd., S. 365/366). Die Volksschule muss eine solche Bildung gewähren, „dass sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben als auch in die höhern Schulen abliefern kann" (Päd., S. 366). Die höhere Bürgerschule und ihren Unterricht denkt sich nämlich Schleiermacher als eine „Erweiterung und Vertiefung dessen, was ganz fragmentarisch auch in der Volksschule gelehrt wird" (Päd., S. 449). Auch methodisch muss ihr Unterricht „mehr an die Art, wie er in der Volksschule behandelt wird, anknüpfen", aber dabei doch auch der schon mehr wissenschaftlichen Art des Gymnasialunterrichts sich annähern. Das Gymnasium sodann soll dem Prinzip nach nichts anderes bieten als eine Vertiefung der Bildung der Bürgerschule nach der wissenschaftlichen Seite. „Es ist der Ort, wo man die Prinzipien auffinden und anwenden lernen soll" (Päd., S. 448), in ihm soll „das neue höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung aufgepfropft werden". Bei dieser Art der Schulorganisation geht also ein einheitlicher Zug durch alle Bildungsanstalten der zweiten Periode hindurch, und es ist ein Übergang von der Volksschule in die Bürgerschule und von da ins Gymnasium möglich. „Diese Art der Abstufung der Schulen steigert nicht die bestehenden Differenzen" (Päd., S. 477), sondern vermindert die Ungleichheit, indem sie begabten Zöglingen aus den niedern Klassen den Übergang aus der Volksschule zur höhern Bildung ermöglicht. Diese Art der Abstufung wird sodann herbeiführen, dass auch für die Kinder der höhern Stände die Teilnahme am Volksschulunterricht üblicher wird, und wir so allmählich zu jener „allgemeinen Elementarbildung"

gelangen, wie sie die Idee der Erziehung für unsre Periode forderte. Die Kinder aus den höhern Ständen könnten ja infolge der häuslichen Unterstützung, die sie zu erhalten pflegen, „den Cyklus der Volksschule schnell durchlaufen und so noch zur rechten Zeit in die höhern Anstalten eintreten“ (Päd., S. 479). Das Bedenken freilich, das auch heute noch immer laut wird, wenn grössere Kommunen sich anschicken, den Volksschulunterricht, soweit er Elementarunterricht ist, zu vereinheitlichen und die Differenzierung der Elementarschulen in Bürger- und Bezirks- oder Armenschulen (oder wie die Bezeichnungen sonst zu geschehen pflegen) aufzuheben, würdigt Schleiermacher: das nämlich, „dass unter der Masse der Kinder in den Volksschulen das Ungesittete zu stark hervortrete, und dass die Unsitte des häuslichen Lebens der niedern Stände in die Volksschule hineingetragen werde. Es wollen nun die Eltern der gebildeten Stände ihre Kinder nicht in den Volksschulen die schlechte Sitte annehmen lassen, die sie bei den niedern Ständen voraussetzen.“ Schleiermacher giebt dem Bedenken recht. „In dieser Beziehung,“ sagt er Päd., S. 66, „muss allerdings eine Anderung eintreten.“ Nur in dem Grade als das häusliche Leben sich sittlicher gestaltet und die häusliche Erziehung in den untern Kreisen der Bevölkerung sorgsamer wird, und demgemäss „in der Masse der Kinder das Unsittliche abnehmen und ein nachteiliger Einfluss der Ungesitteten auf die Gesitteten weniger zu fürchten sein wird, kann gemeinsame Elementarbildung sich verbreiten.“

Was nun den Übergang aus der Volksschule in die höhern Schulen anbetrifft, so haben ihn viele städtische Volksschulen dadurch zu erleichtern gesucht, dass sie das Lateinische in den Unterricht aufnahmen. Schleiermacher denkt da an die damals in den Landstädten Preussens vielfach existierenden höhern Volksschulen mit einem meist theologisch gebildeten „Rektor“ an der Spitze. Sie bereiteten die Söhne der Wohlhabenden für den Eintritt in die Mittelklassen der Gymnasien vor. Aber Schleiermacher ist ein Gegner dieser „lateinischen Schulen“ oder „gemischten Volksschulen“, wie er sie Päd., S. 361, im Gegensatze zu der „reinen Volksschule“ nennt, weil sie aus der höhern Schule das Latein mit der Volksschulbildung zu verquicken und zu vermischen streben. Für ihn gilt es, die Idee der Volksschule, die „allgemeine“ und nicht gelehrte Bildung (und dazu gehört der Unterricht in einer toten Sprache) geben soll, durchzuführen und „den Charakter der zweiten Periode in der Volksschule rein zu halten und nicht schon manches aus der dritten Periode vorwegzunehmen“ (Päd., S. 360). Die Volksschule soll reine Volksschule oder Trivialschule sein (S. 361). Die städtischen Volksschulen mit ihrem Lateinunterricht bieten aber nicht nur eine unzweckmässig „gemischte“ Bildung, sondern haben auch noch einen andern Nachteil im Gefolge. Sie befördern ein „Hinzudrängen zu den höhern Schulen, ein Eindringen mittelmässig

ausgestatteter, untauglicher Individuen in den höhern Bildungskreis“ (S. 437). Sie bieten zu viel, während die ländlichen Volksschulen noch zu wenig der Idee der Volksschule entsprechen, und es so geschieht, „dass oft ausgezeichnete Talente“, die in den höhern Schulen und den höhern Berufen Vorzügliches leisten könnten, „der menschlichen Gesellschaft verloren gehen.“ Städtische und ländliche Volksschulen müssen einander gleichgestellt werden, müssen „reine Volksschulen“ werden, aus denen ein Übergang in die höhern Schulen möglich ist. Eine solche Reform des Volksschulwesens, eine solche „Hebung der Volksschule“ (Päd., S. 434 ff.) war nicht denkbar ohne kräftigstes Eingreifen des Staates. Damit aber erhob Schleiermacher in seinen Vorlesungen von 1826 eine Forderung, die die preussische Regierung wohl in der Zeit Steins und seiner Reformen, aber nicht mehr in den Jahren der Reaktion zu billigen geneigt war. Und Schleiermacher erklärt recht resigniert und wie vorahnend S. 436: „Viele Volksschulen entsprechen dem nicht (d. h. der entwickelten Idee der Volksschule) und es werden wohl noch viele revolutionäre Zwischenzustände eintreten, ehe sie bis dahin gelangen.“

Die Forderung der Hebung der Volksschule führt uns endlich noch auf die Frage der Lehrerbildung. „Denn die das Lehramt in der Volksschule zu führen haben, müssen auch in dem richtigen Verhältnisse zu dieser Aufgabe stehen“ (Päd., S. 438). Der Volksschullehrer muss so beschaffen sein, dass er die allmähliche Weiterentwicklung der Volksschule zu einer Schule, die eine gründliche allgemeine Bildung möglichst an alle vermittelt, bewirken kann. Sein Wissen und seine Lehrfähigkeit muss daher über den Cyklus dessen, was die Volksschule jetzt zu leisten hat, hinausgehen (Päd., S. 439). Er muss eine gründliche und vertiefte allgemeine Bildung besitzen, aber es ist nicht nötig, dass dies eine gelehrte Bildung sei. Er braucht nicht „die wissenschaftlichen Prinzipien, die Wissenschaft im eigentlichen Sinne inne zu haben“ (S. 442). Es ist ein Missverständnis, zu glauben, dass das Lehren einer Sache nur möglich sei, wenn man diese bis auf ihre letzten Prinzipien zurückzuführen wisse. Das ist vielmehr Aufgabe der Wissenschaft. Das Lehren aber ist nur „eine besondere Art des Mitteilens“, es ist nichts anderes als Erweiterung und bestimmte (lehrhafte geschickte) Gestaltung der Mitteilung, und dies ist etwas ganz Allgemeines, eine allgemeine menschliche Gabe, die man allerdings nicht allzu häufig antrifft. Solche pädagogische Begabung ist nicht gebunden an den Besitz der obersten Prinzipien der einzelnen Lehrfächer, wie es umgekehrt auch Männer von wissenschaftlicher Richtung und Bildung giebt, von denen man aber sagen muss, „sie können es nicht von sich geben“. Besässen wir nun Schulen, die eine genügend gründliche allgemeine Bildung vermittelten, so würde es in Bezug auf Beschaffung geeigneter Lehrkräfte für die Volksschule das beste sein, aus den Zöglingen dieser Schulen die pädagogisch begabten für den

§ 19

Lehrerstand zu gewinnen, und es wäre nicht nötig, besondere Vorbereitungsanstalten, Lehrerseminare, zu errichten. „Besondere Lehrerbildungsanstalten könnten ersetzt werden durch kluge Auswahl der Individuen“ (Päd., S. 441). Daraus ergiebt sich, dass sich Schleiermacher nicht besonders für die Internatserziehung der Lehrer in Seminaren erwärmen kann. Ihm schwebten ja eine Volksschule, die eine allgemein menschliche, allen Bedürfnissen des menschlichen Lebens entsprechende, lebensvolle Bildung gewähren sollte, und demgemäss auch Lehrer vor Augen, „die eine Lebensbahn durchlaufen haben möchten“, die sie in Berührung mit dem wirklichen Leben und seinen Anforderungen gebracht habe. Das aber wird durch Internatserziehung stark beeinträchtigt. Trotzdem hält Schleiermacher für die jetzigen Zeiten, wo das Volksschulwesen besonders auf dem Lande einer Erweiterung und Hebung dringend bedarf, Lehrerseminare für notwendig. Die allgemeine Bildung im Volke ist zu gering, als dass sich „geeignete Individuen“ für den Lehrerberuf ohne weiteres als Lehrer verwenden liessen. Sie müssen vielmehr noch eine Vertiefung ihrer Bildung erfahren, und dies geschieht in den Seminaren. „Dass sie jetzt bestehen und dass man für ihre Erhaltung Sorge trägt, müssen wir als ein gutes Zeichen ansehen, nämlich eines rascheren Entwicklungsganges im Volksschulwesen“ (Päd., S. 442). Aber die Leiter und Lehrer dieser Seminare müssen sich des Zweckes derselben bewusst bleiben: nämlich dass sie allgemeine Bildung, nicht Wissenschaft mitzuteilen haben. „Wenn dennoch hie und da der Versuch gemacht ist, auch die Volksschullehrer in die Wissenschaft einzuführen, so beruhte dies entweder auf einem Missverständnisse oder, was häufiger ist, es lag die Eitelkeit derjenigen zu Grunde, die die Vorbereitungsanstalten leiten: man will mit solchen Lehrern glänzen“ (Päd., S. 443).

## 5. Kapitel.

### Unterricht und Erziehung in der Volksschule.

Im 1. Kapitel unsrer Abhandlung „über den Begriff und das Wesen der Erziehung" bei Schleiermacher haben wir S. 19 ff. die Mittel derselben, die sich uns als „reine Mittel" charakterisierten, im allgemeinen darzustellen versucht. Es erhebt sich nun die Frage, welche Besonderheiten sich bei ihrer Anwendung auf das spezielle Gebiet der Volksschulerziehung ergeben.

Schleiermacher giebt diese Anwendung in seinen Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (S. 369—433). Er hat dabei nicht die allgemeine Volksschule der Zukunft, sondern die Trivialschule, die den Bedürfnissen und Zuständen der Gegenwart sich anpasst, im Sinne. Er will nicht mit einem Schlage von der vernachlässigten und darniederliegenden Volksschule seiner Zeit zur Verwirklichung jener idealen Volksschule schreiten, die eine gründliche allgemeine Bildung an alle, ohne Rücksicht auf Geburt und Reichtum, vermittelt und dann die tüchtigsten Elemente an die höhere, die andern an die niedere Berufsbildung abliefert und eine „Aristokratie des geistigen Vermögens" begründen helfen würde, sondern er will eine „Grundform der Volksschule" (S. 436) annehmen, die sich allmählich jenem Ideale annähern lassen kann, die aber im übrigen im Rahmen des Erreichbaren sich hält.

Danach bestimmt sich denn auch „die Absteckung des Gesamt- § 20
gebietes der mitzuteilenden Kenntnisse und Fertigkeiten" (S. 383—414) oder die Auswahl des Unterrichtsstoffes der Volksschule.

Schleiermacher behält dabei im Auge, dass es die Volksschule in der Gegenwart in der Hauptsache mit der Masse derer zu thun hat, die nach Beendigung der Schulzeit in die verschiedenen Gewerbe, Ackerbau und Handwerk u. s. w., übergeht, in denen besonders mechanische Geschicklichkeiten verlangt werden. Aber die Tradition dieser Fertigkeiten weist er durchaus der Familie und der speziellen Berufsbildung zu. Er wendet sich energisch gegen eine Volksschule, die die Jugend auch in mechanischen Fertigkeiten unterrichtet (Industrieschulen) oder eine industrielle oder gewerbliche Beschäftigung der Jugend ausser der Schulzeit zulässt. Solche spezielle

Bethätigung gehört in die dritte Periode der Erziehung. „Jedes Spezielle gehört nicht in die Volksschule“ (S. 410). Die Volksschule hat es vielmehr gemäss ihrer Idee mit dem „allgemein menschlichen“ zu thun, mit dem, was der Mensch, abgesehen von einem speziellen Beruf, in der „Gesamtheit“ leistet. Die menschliche „Gesamtheit“ oder „Gemeinschaft“ nun, die für das spätere Leben der Volksschüler in Betracht kommt, ist, wie wir schon sahen, das Gewerbs- und niedere Geschäftsleben. Und „die Hauptaufgabe der Volksschule ist, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden“ (Päd., S. 385).

Aus dieser Hauptaufgabe der Volksschule lässt sich der Grundkanon für die Auswahl des Unterrichtsstoffes der Volksschule ableiten: „Die Entwicklung der Kräfte muss in der Volksschule überall an einem solchen Stoffe versucht werden, der im künftigen Geschäftsleben seinen Wert behält“ (S. 383).

Schleiermacher gliedert nun das Unterrichtsgebiet der Volksschule nach seinem psychologischen Grundschema der Receptivität und der Spontaneität und bespricht zunächst die Lehrfächer, die sich die Ausbildung der kindlichen Geistesthätigkeit nach ihrer mehr receptiven, aufnehmenden Seite zum Ziele setzen.

Hierher gehört der Unterricht im Lesen und Schreiben (S. 385—387). Lesen und Schreiben ist „die *conditio sine qua non* für die Ausbildung des praktischen Verstandes, denn der allgemeine Verkehr ruht grösstenteils auf der Schrift und ist durch diese bedingt“. Sie bilden daher einen unentbehrlichen Lehrgegenstand der Volksschule, aber es ist festzuhalten, dass sie nur mechanische Hilfsmittel sind, deren Erlernung in so kurzer Zeit als möglich abzumachen ist.

Was die sprachliche Ausbildung anbelangt, so gehören fremde Sprachen nicht zu den Fertigkeiten, für die der Volksschüler im spätern Leben Verwendung hätte. Der fremdsprachliche Unterricht ist daher aus dem Lehrgebiet der Volksschule auszuschliessen. Man könnte ihn freilich als „formales Bildungsmittel“ betrachten. Schleiermacher ist kein Gegner der sogenannten „formalen Bildung“. Er wünscht formale, logische Schulung und begriffliche Bildung, aber an einem Material, das Wert für das spätere Leben hat. Er beklagt es, dass auf den Gymnasien zu viel tote Stoffe geboten werden, dass zu viel „in spem futurae oblivionis“ gelernt würde (Päd., S. 524). Ein solches Lernen *in spem futurae oblivionis* würde auch der fremdsprachliche Unterricht in der Volksschule sein; denn weder der Bauer noch der Handwerker haben unter den gegenwärtigen Verhältnissen Gelegenheit, derartige Kenntnisse im Leben zu verwerten.

Ein wichtiger Lehrgegenstand der Volksschule ist dagegen die Geschichte (Päd., S. 388—393). Ein „verständiger Mensch“ muss Verständnis zeigen für die Angelegenheiten der grösseren Gemeinschaften, in denen er lebt, und das ist nicht möglich ohne ein

gewisses Mass von geschichtlichen Kenntnissen. Er muss die sozialen Verhältnisse, in denen er lebt, verstehen, d. h. er muss sie geschichtlich begreifen und wissen, wie und warum sie so und nicht anders aus frühern Zuständen hervorgewachsen sind. „Ein Mensch, der nur in der Gegenwart lebt," ohne die Gegenwart aus der Vergangenheit zu verstehen, „verrät eine Armut des Geistes, in Stumpfsinnigkeit wird dann das Leben geführt." Dem entgegen muss der geschichtliche Unterricht ein allgemeines Interesse wecken. Er muss einen Reichtum von geschichtlichen Thatsachen übermitteln, woraus dann der Zustand der Gegenwart gefolgert und kombiniert werden kann. „Aller Geschichtsunterricht kann zusammengefasst werden in der Formel: es soll begreiflich gemacht werden, wie das geworden ist, was ist" (Päd., S. 388 Anm.). Er muss sich erstrecken vor allem auf die Entstehung der kirchlichen und politischen Gemeinschaft. In Bezug auf erstere hat er die Urgeschichte des Christentums und die Entstehungsgeschichte der besondern Konfessionen, soweit sie im kirchlichen Leben der Gegenwart lebendig sind, für deutsche Verhältnisse also die Reformationsgeschichte, zu behandeln. In Bezug auf die politische Gemeinschaft ist es nötig, die Rechtsverhältnisse zu erklären, „ohne deren Kenntnis niemand selbständig handeln kann". Damit fordert Schleiermacher einen Unterricht in der „Bürgerkunde", wie er jetzt teilweise in Fortbildungsschulen zur Erweiterung der Volksschulbildung gewährt wird. Was nun die politische oder die Staatengeschichte anbelangt, so muss hier die Schule anknüpfen an die mündliche Geschichtstradition, die in den Familien durch die Erzählungen der Eltern stattfindet. Dieselbe erstreckt sich in der Regel nur über zwei Generationen. Die Volksschule hat nun diese oft armselige Tradition zu ergänzen und das geschichtliche Bewusstsein in der Jugend so weit zurückzuführen, als es nötig ist, um die gegenwärtigen politischen Zustände zu verstehen, oder, wie es Schleiermacher S. 392 ausdrückt, „um zu einem lebendigen, genetischen Bewusstsein seiner Verhältnisse zu gelangen". Die Volksschule hat also die Jugend wenigstens mit den geschichtlichen Bewegungen bekannt zu machen, die die politischen Zustände der Gegenwart veranlasst haben. „Da nun die jetzt bestehenden Verhältnisse, auch wenn man nur die neuern Begebenheiten ins Auge fasst, die Folge von Umwälzungen allgemeiner Weltverhältnisse sind," so muss der Geschichtsunterricht über die vaterländische Geschichte hinausgehen und neben der Geschichte des engern Vaterlandes, die natürlich im Mittelpunkte stehen muss, aber nicht allzu eingehend auch bis in unbedeutende Zeiträume hinein verfolgt werden darf, auch die wichtigsten welthistorischen Begebenheiten berücksichtigen. „Geschlechtertafeln auswendig lernen zu lassen, ist ganz unfruchtbar."

Aber mit den geschichtlichen Ereignissen ist auch der Schauplatz, auf dem sie stattgefunden haben, der unterrichtlichen Klarstellung zu unterziehen. Das führt uns auf die Geographie (Päd.,

S. 393—396). „Alle Geschichte würde der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis wäre; denn Zeit ohne Raum ist eine blosse Abstraktion wie umgekehrt.“ Der Wohnplatz und die Heimat muss das Centrum der Geographie in der Volksschule sein. „Aber wie wir über die rein vaterländische Geschichte hinausgingen, so geben wir auch die rein vaterländische Geographie auf und erweitern dies eben dadurch, dass wir an die historische Tradition anknüpfen.“ Letzteres ist freilich nur das historische und geographische Minimum, es muss sowohl dem Geschichts- als auch dem geographischen Unterricht gestattet sein, weiterzugehen, wenn es „die Gesamtheit der andern Erziehungsgegenstände und der Volksbedürfnisse gestattet“.

Zur Ausbildung des „praktischen Verstandes“ dienen sodann in ganz hervorragendem Masse Mathematik und Naturkunde (Päd., S. 396—399). Es handelt sich hier um die „Anschauung“, um Sinneswahrnehmungen, und zwar um Wahrnehmung der Grössen (Mathematik) und der Thätigkeiten und Kräfte der Natur (Naturkunde). Hierbei ist in der Mathematik neben der Beschäftigung mit der abstrakten Grösse, der Zahl, oder dem Rechnen, diejenige mit der konkreten, messbaren Grösse oder die Geometrie, nicht zu vernachlässigen, denn dies ist gerade für die praktischen Berufsarten von hohem Wert. Der Unterricht in der Naturkunde wird „alles, was die Natur bietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschliesst und in der beschränkten Zeit und bei den vorhandenen Hilfsmitteln in der Volksschule durchführbar ist,“ zu behandeln haben, d. h. er darf sich nicht auf die Beschreibung der Thatsachen des Naturgeschehens (Naturgeschichte) beschränken, sondern muss auch auf die ihnen innewohnenden Kräfte und Gesetze in leicht verständlicher Weise eingehen (Naturlehre oder Physik). Wem das vielleicht für die Volksschule als zu weit gegriffen erscheinen möchte, dem giebt Schleiermacher zu bedenken, „dass, wenn wir das Ziel der intellektuellen Ausbildung (nach ihrer receptiven Seite) darin gefunden haben, dass der Mensclh die Welt in sich aufnimmt, dass er zu einer „Weltanschauung“ gesangt (vgl. oben S. 31), so haben wir auch keinen einzelnen Zweig der Wissensgebietes willkürlich auszuschliessen.“

Neben dem Unterrichte, in dem sich der Schüler vorwiegend receptiv oder aufnehmend verhält, steht derjenige, der seine Spontaneität, seine geistige Aktivität übt und entwickelt. Es giebt eine solche Spontaneität auf geistigem und leiblichem Gebiete, und Schleiermacher teilt daher die „entwickelnde Erziehung“, die sich hiermit beschäftigt, in geistige und leibliche Gymnastik.

Die geistige Gymnastik, die die Griechen „Musik“ nannten, ist für Schleiermacher die Übung des Denkens. Die Art, wie er dieses Unterrichtsgebiet abgrenzt und bestimmt, steht in vollem Einklange mit den philosophischen Voraussetzungen seiner Pädagogik,

auf die wir schon im I., allgemeinen Teile unsrer Darstellung einzugehen Gelegenheit hatten. Wir müssen hier jedoch auf seine erkenntnistheoretischen Anschauungen in Kürze zurückkommen. Die Kunst des Denkens setzt nach Schleiermacher voraus „ein gemeinschaftliches Bewusstsein und gemeinschaftliche Regeln der Gedankenverknüpfung" (Dialektik, S. 18). Ohne diese Gemeinsamkeit oder „Identität" des menschlichen Bewusstseins wäre es nicht möglich, dass allen gemeinsame Begriffe produziert würden und ein allgemeingiltiges Denken zu stande käme. Die allen gemeinsame Begriffsproduktion liegt vielmehr gerade in dieser „Identität der Vernunft" gegründet. „Das System aller das Wissen, d. h. das allgemeingiltige Denken, konstituierenden Begriffe ist in der allen innewohnenden Einen Vernunft auf eine zeitlose Weise gegeben und zwar als eine lebendige Kraft zur Produktion aller Begriffe." Diese Annahme eines „zeitlosen Vorhandenseins aller Begriffe in der Vernunft ist die wahre Lehre von den angebornen Begriffen" (Dialektik, S. 105). Sie tritt dem Sensualismus entgegen, „der alle Begriffe nur als sekundäre Produkte aus der organischen Affektion ansieht." Sie tritt aber auch dem Rationalismus entgegen, indem sie nicht die Begriffe selbst vor aller organischen Funktion in der Vernunft vorhanden sein lässt, sondern nur die „lebendige Totalität des Schematismus der Begriffe" (Dialektik, S. 105), die lebendige Kraft, sie zu produzieren. Die Begriffe selbst, das Denken, kommt nur zu stande „im Zusammentritt beider Funktionen", d. h. der begriffsbildenden Kraft der intellektuellen und der organischen Funktion der Wahrnehmung. Die Denkkraft muss durch die organische Funktion angeregt werden. Die organische Funktion erfüllt das Bewusstsein mit Wahrnehmungsbildern, und der intellektuellen Funktion liegt es ob, diese Bilder zu ordnen und zu vereinheitlichen, das einzelne unter das allgemeine zu subsumieren. Dies geschieht durch das Bilden von Gattungsbildern (Schemata) und von Begriffen. „Es ist nun nicht zu verkennen, dass sich der Typus des menschlichen Verstandes, die Subsumtion des Einzelnen unter das Allgemeine, entwickelt in dem Geschäft der Aneignung der Sprache. Beides, dass die Gegenstände, die Einzelwahrnehmungen, im Bewusstsein allgemeine Vorstellungen werden und dass sie durch das Wort ausgesprochen werden, ist eigentlich eines und dasselbe" (Päd., S. 305; vgl. auch Psychol., S. 133—182, „Denkthätigkeiten"). So besteht also nach Schleiermacher ein enger Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen. Die Entwicklung des Denkens, die Bildung des Geistes nach seiner spontanen, aktiven Seite geschieht daher am besten in Verbindung mit der Entwicklung der Sprache, durch Förderung des sprachlichen Ausdrucks im Sprachunterricht, und das ist für die Volksschule, wie wir sahen (S. 72), allein der Unterricht im Deutschen. Wie sich nun die Entwicklung des begrifflichen Denkens und des Sprechens nur vollzieht zusammen mit der organischen Funktion des Wahrnehmens und auf

Grundlage von Wahrnehmungen, so ist auch mit der Schulung des Sprechens und Denkens die Erweiterung der Wahrnehmungsgrundlage durch die Anschauung zu verbinden. Der deutsche Unterricht muss mit Anschauungsunterricht beginnen. Schleiermacher hat seine Ansichten über das Gebiet des Anschauungsunterrichts nicht in der Lehre von der Volksschule, sondern bereits in dem Abschnitte über Familienerziehung niedergelegt, wobei er die häusliche Erziehung in den gebildeten Ständen im Sinne hat. In der Masse des Volkes aber wird die Familienerziehung mangelhaft sein und die Volksschule hier nachzuholen haben. Der Anschauungsunterricht hat an das Leben und an die Umgebung des Kindes anzuknüpfen. Er hat „vorzüglich auf Achtsamkeit und sichere Wahrnehmung der gegebenen Welt zu dringen“ (Päd., S. 328). Aber auch das Entferntere ist in den Wahrnehmungskreis der Kinder hineinzurücken. Dies ist nötig, um die Phantasie der Kinder, die sich in freier Kombination der Elemente des Wahrgenommenen eine kleine Welt selbst bildet und eine wichtige lebendige geistige Kraft darstellt — liegt doch in der Phantasie ein wichtiges Moment aller künstlerischen Produktion — nicht zu hemmen und ihr, da sie leicht in Hang zu Phantastereien ausarten kann, eine Richtung auf Reales zu geben. Deshalb sind die Sinne der Kinder mit Bildern auch fremder Gegenstände anzufüllen. Aber man darf nicht glauben, dass mit dem blossen Auffassen derselben durch Abbildungen und Beschreibungen genug geschehen sei. Die Bilder sind auch noch zu beleben. Dies geschieht durch Erzählungen. Hierbei dürfen auch die Märchen nicht vergessen werden, welche der Neigung der Kinder zum Fabelhaften und zur freien Produktion entgegenkommen und die Phantasie zugleich nähren und veredeln. Man darf nicht meinen, dass die Kinder dadurch der wirklichen Welt entfremdet und der Keim der Superstition in sie hineingelegt würde. Da sich die Kinder nur allmählich in die wirkliche Welt hineinleben und so gezwungen sind, manche irrige Vorstellungen zu korrigieren, so korrigieren sie auch ganz von selbst diese Märchenwelt durch ihre zunehmende Erfahrung.

Ist so durch den Anschauungsunterricht das Erfahrungsgebiet erweitert und der sprachliche Ausdruck gewandter geworden, so hat der deutsche Unterricht der Ausbildung der Urteilskraft und der Begriffe seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, aber dabei immer im Zusammenhange mit dem Empirischen zu bleiben. „Alle Urteile entstehen aus Teilung der Begriffe und Verknüpfung derselben, und auf diese beiden Operationen wird immer alles ankommen.“ Es sind hier zwei wichtige Prozesse zu beachten, „der des Hinaufsteigens vom Einzelnen zum Allgemeinen, wo man verknüpft und zugleich sondert, und des Hinabsteigens von dem Allgemeinen zum Einzelnen.“ Die richtige Kombination dieser beiden Prozesse, „dies ist eigentlich die praktische Logik oder Dialektik des Volkes, die in demselben muss ausgebildet werden,“ dasselbe, was man mit dem Namen „Verstandes-

bildung“ zu bezeichnen pflegt (so die Philanthropinisten), „was aber gewöhnlich ohne alle Methode und sehr unzweckmässig betrieben wird.“ Insofern diese Verstandesübungen sich an das Empirische und an Gegenstände der Natur anzuschliessen haben, stehen sie in Beziehung zum naturkundlichen Unterricht und fallen mit diesem zusammen. In der Hauptsache aber „schliessen sie sich an den fortgesetzten Sprachunterricht an“. In der Sprache sind nun „nicht nur die natürlichen Dinge, Gegenstände, niedergelegt, sondern auch die menschlichen Thätigkeiten“. Und es kommt in der Sprache auch das vor, was das Verhältnis einzelner menschlicher Handlungen zu „dem im Menschen selbst liegenden Mass“, dem sittlichen Gewissen, ausdrückt und was in Bezug hierauf Lob und Tadel, Billigung und Missbilligung aussagt. „Es ist dies ein andres Gebiet, aber ein sehr notwendiges, wo es auf richtigen Gebrauch der Sprache ankommt, und wodurch zugleich das moralische und gesellige Urteil gebildet wird.“ Also auch auf die Gesinnungsbildung soll der deutsche Unterricht Rücksicht nehmen. „Aber auch hier giebt es Grenzen“, denn man kann nur das zum Bewusstsein bringen, wohin das Fassungsvermögen der Jugend reicht.

Die Frage, ob zur Verstandesbildung auch eine spezielle Übung des Gedächtnisses gehöre (Päd., S. 403—404), beantwortet Schleiermacher entsprechend seiner Lehre vom Gedächtnisse in der Psychologie (S. 117—133) und seiner Erklärung desselben als „eines Produktes aus dem Interesse an den Gegenständen und der Schärfe des Sinnes“, d. h. der Auffassung (Psychol., S. 125). Es gilt daher bezüglich der Übung des Gedächtnisses in der Schule, den Unterricht Interesse erweckend zu gestalten und die Beobachtungsgabe der Schüler auszubilden. Diese Übung des Gedächtnisses geschieht jedoch nicht durch spezielle Übungen. Schleiermacher ist kein Freund des Memorierens und will den Memorierstoff beschränkt wissen. Das Gedächtnis für das Leben, das der Volksschüler später braucht und das darin besteht, das im Leben chaotisch Vorkommende festzuhalten, wird am besten dadurch geübt, dass man die Kinder dazu anhält, das im freien Leben ihnen Begegnende zu reproduzieren. Je mehr sie darin geübt werden, desto mehr wird ihr Interesse geweckt und desto aufmerksamer werden sie sein auf die vorübergehend sich ihnen darbietenden Gegenstände. Das ist freilich eine Gedächtnisübung, in die sich Schule und Haus teilen müssen.

In das Gebiet der Spontaneität gehört ausser der verstandesmässigen noch die künstlerische Bethätigung des Menschen. Auch nach dieser Seite soll die Volksschule ihren Zöglingen eine gewisse Ausbildung angedeihen lassen. „Ein künstlerisches Talent, wenn es in der Volksschule ist, muss sich auch zu Tage geben können“ (Päd., S. 405). Dies geschieht durch den Gesangs- und Zeichenunterricht, welcher in das Lehrgebiet der Volksschule aufzunehmen ist. Der Gesangsunterricht hat besonders auf die Bedürfnisse der häus-

lichen und kirchlichen Andacht Rücksicht zu nehmen, der Zeichenunterricht den Sinn für schöne Formen und Farben zu erwecken und lebendig zu erhalten und so der noch vielfach recht stark hervortretenden Geschmacklosigkeit im Volksleben entgegenzuarbeiten.

Was sodann die leibliche Gymnastik (S. 410—414) anbelangt, so meint Schleiermacher, dass es für den Körper und seine Bethätigung in jeder Beziehung heilsam und notwendig sei, ihn die Stärkung geniessen zu lassen, die aus dem reichlichen Einflusse der Atmosphäre und aus der freien Bewegung hervorgeht. Und weil man dies unterschätzt und in den untern Klassen der Bevölkerung die Stunden der Erholung leicht unzweckmässig anwendet, wird es gut sein, die Jugend daran zu gewöhnen, die Zeit der Erholung zur Stärkung und Kräftigung des Körpers auszunutzen. Die Schüler sind daher in grösseren Massen zu gymnastischen Übungen zu vereinigen und dabei zu beaufsichtigen. Schleiermacher tritt damit offen und nachdrücklich für das damals, in der Zeit der Karlsbader Beschlüsse, den Regierungen so verdächtige Turnen ein.

§ 21 Nachdem wir so das Gesamtgebiet der in der Volksschule mitzuteilenden Kenntnisse und Fertigkeiten durchlaufen haben, müssen wir noch auf den Anteil der Volksschule an der Entwicklung der Gesinnung, an der Erziehung im e. S., kurz zu sprechen kommen (Päd., S. 369—380).

Er bestimmt sich nach dem Zwecke der Volksschulerziehung (s. oben) als die Aufgabe, die sittliche Gesinnung der Heranwachsenden insofern zu entwickeln, „als sie aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht". Die Volksschule hat also auf dem Gebiete der Gesinnung dasjenige zu entwickeln, „was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatze zu dem Familienleben bezieht". Der Familie dagegen kommt es zu, „die Gesinnung weiterzuentwickeln aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpunkt" (S. 368). Hieraus geht hervor, dass Schleiermacher für den Religionsunterricht prinzipiell keinen Platz in der Volksschule hat. Die Erweckung religiöser Gesinnung ist ihm durchaus Sache der Kirche und der Familie. Seine Ethik und seine Theologie beschreibt die Religion als etwas gefühlsmässiges und individuelles, und die Pflege des Gefühlslebens im religiösen Sinne, ein Wirken von Seele zu Seele, ist für ihn zunächst und am individuellsten in der Familie und in erweiterter Form in der Gemeinschaft der Kirche möglich, die wie eine grosse Familie Gottes aufzufassen ist. „Wir legen daher die Veranstaltungen zur Erweckung des religiösen Prinzips allein in die Kirche und in die Familie. Und was den Religionsunterricht betrifft, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, so bin ich der Meinung, dass dieser ganz erspart werden kann. Es scheint ein Vorwurf der Unzulänglichkeit des Konfirmandenunterrichts darin zu liegen, wenn man nicht nur einen vorbereitenden, sondern einen jenem parallel laufenden und nachfolgenden Religions-

unterricht in den öffentlichen Anstalten für notwendig hält" (Päd., S. 533). Der Religionsunterricht in den Schulen ist weiter auch der Gefahr ausgesetzt, solchen Lehrern übertragen werden zu müssen, in denen die Religion selbst keine Wahrheit oder wenigstens nichts Lebendiges ist. — Jede religiöse Einwirkung aber muss „ein absolutes Produkt der Wahrheit" sein, denn der Erfolg religiöser Einwirkungen hängt nächst der Empfänglichkeit des Individuums ab „von dem Eindrucke der Wahrheit und der Unmittelbarkeit der Sache und von der Kräftigkeit der Darstellung" (Päd., S. 531 u. 532). Nur solche sollten daher mit der Erteilung von Religionsunterricht beauftragt werden, „denen es mit der Religion Ernst ist und die eine Freudigkeit haben, auch in andern religiöses Leben zu erwecken", und so stellt denn die Allgemeine Pädagogik Schleiermachers die prinzipielle Forderung auf: „Der Religionsunterricht ist von den Beamten der Kirche der Jugend zu erteilen" (Päd., S. 183). Und es erscheint in der That recht gut möglich, dass, wenn die Kirche mit geordneten Familienverhältnissen und mit Häusern, in denen ein tüchtiger sittlicher Geist herrschte, und schliesslich mit einer gründlichen Volksschulbildung zu rechnen hätte, der gegenwärtige kirchliche Konfirmandenunterricht nur geringer Ausdehnung bedürfte, um den Religionsunterricht in den Schulen entbehrlich zu machen. Bei der dürftigen Volksbildung seiner Zeit jedoch konnte Schleiermacher nicht strikte die Trennung von Kirche und Schule, die Ausschaltung des Religionsunterrichts aus dem Lehrgebiet der Volksschule aufstellen. Die Emanzipierung der Volksschule von der Kirche darf, wie wir schon oben S. 56 f. sahen, nicht plötzlich und unvermittelt angestrebt, das noch bestehende Band zwischen Kirche und Volksschule nicht zum Nachteile der letzteren plötzlich zerrissen werden. Auch darf man Schleiermacher nicht etwa für den blassen Gedanken einer konfessionslosen Volksschule, der von manchen „fortgeschrittenen" Geistern mit so viel Eifer gepriesenen Simultanschule, in Anspruch nehmen wollen, welche den Glaubenshelden in Welt-, Kirchen- und Litteraturgeschichte mit saft- und kraftloser Abstraktion und Unparteilichkeit gegenüberstehen müsste, anstatt sie dem Herzen der Kinder nahezubringen. Schleiermacher fordert ja (vgl. unten S. 83) für die Lektüre in der Volksschule neben einem vaterländischen auch ein biblisches Lesebuch und für den Geschichtsunterricht auch Behandlung der Geschichte der Religion und der Konfession.

So bleibt denn der Schule in Bezug auf die Gemütsbildung der § 22
Jugend vor allem die Aufgabe, den sittlichen Gemeingeist zu bilden und zu pflegen dadurch, dass sie die Jugend einpflanzt in ein grösseres und geregeltes Gemeinschaftsleben. Welches sind nun die Mittel dieser Schulerziehung? Wir haben im ersten Teil, in der Allgemeinen Pädagogik (vgl. S. 19), das Grundprinzip kennen gelernt, nach dem sie sich bestimmen: sie müssen die sittliche Entwicklung des Individuums fördern und unterstützen. Sie dürfen keinen Lebensmoment

desselben unnütz aufopfern, nicht gewaltsam in sein Innenleben eingreifen, sondern müssen an vorhandenes Wachstum anknüpfen und dieses entfalten. Wenn daher die Schulgemeinschaft mit ihren ihr unentbehrlichen Regeln und Gesetzen auf die sittliche Bildung der Schüler einwirken will, so darf sie nicht vergessen, dass die ganze bisherige ethische Entwicklung an der Familie gehaftet hat, an dem häuslichen Leben, das gesetzmässige Strenge nicht kannte. Die Kinder dürfen daher bei ihrem Austritt aus der Ungebundenheit des Familienlebens und ihrem Eintritt in die Regelmässigkeit des Schullebens nicht durch allzugrosse Strenge des Lehrers eingeschüchtert werden, so dass sie ihren Zustand als Verschlimmerung fühlten. Die Gewöhnung an Ordnung und Gesetz muss allmählich und „verbunden mit der Billigung der Kinder vor sich gehen: so wird keine Aufopferung des Moments erfordert, und ein natürlicher Übergang von einem Punkte zum andern findet statt." „Strenge Regelmässigkeit, verbunden mit einer grossen Milde in der Handhabung der Gesetze, ist der wesentliche Charakter, durch den die Volksschule Einfluss auf die Gesinnung haben muss" (S. 369). Auf den Willen und die Gesinnung des Einzelnen muss gewirkt werden unmittelbar durch die Gewalt des Ganzen. Es ist noch gar nicht genug anerkannt, „welche grosse Wirkung die Gewalt des Ganzen auf den Einzelnen ausübt" (S. 373). Der Geist einer von sittlichen Grundsätzen getragenen Gemeinschaft muss unabsichtlich auf die Schüler übergehen. Es muss eine Freude an dem gesetzlichen Zustande in ihnen erwachsen. Strafen dagegen sind als ein notwendiges Übel möglichst zu vermeiden und, wenn sie im äussersten Falle nicht zu umgehen sind, in der Weise zu handhaben, wie sich das aus dem in der Allgemeinen Pädagogik (vgl. oben S. 27 ff.) darüber Gesagten ergiebt. Die Schule gewöhnt aber die Jugend nicht nur an die Gemeinschaft nach ihrer universellen, gesetzmässigen und politischen, sondern auch nach ihrer individuellen, geselligen und persönlichen Seite. In der Schule lernen die Kinder „Gemeinschaft zu halten auch mit solchen Gemütern, die von ihnen sehr verschieden sind. Sie lernen, indem jeder hilfreich ist und nachgiebig, sich ein fröhliches Leben selbst hervorrufen, störende und feindselige Gemütsbewegungen aber zu bändigen" (Predigten [über Kinderzucht], I, S. 619).

§ 23 Was nun die Mittel oder die Methode des Unterrichts in der Volksschule anbelangt, so sucht Schleiermacher zunächst (Päd., S. 414—422), die Grundlagen für eine allgemeine Didaktik der Volksschule zu gewinnen und für alle Unterrichtsfächer derselben ein gemeinschaftliches Prinzip aufzustellen. Es knüpft hierbei, wie oben bei der Bestimmung der erzieherischen Mittel für die Bildung der Gesinnung, an das Grundprinzip seiner Erziehung überhaupt, an die Forderung, keinen Moment im Leben des Zöglings aufzuopfern, an, wenn er das Unterrichtsprinzip zunächst ganz allgemein so fasst: „alles den Unterricht Betreffende ist so zu organisieren, dass jede

Thätigkeit auch als Zweck an sich angesehen werden könne und Befriedigung in sich selbst trage“ (S. 416). Befriedigung aber gewähren dem Zöglinge nur Bethätigungen, die in seinem Interessenkreise liegen und die er verstehen kann. Daher gilt es wie für die Gesinnungsbildung so auch für den Unterricht an das im Zöglinge schon Vorhandene anzuknüpfen, an das, was durch die Einwirkung des Hauses in der ersten Erziehungsperiode in ihm entstanden ist, und dies „möglichst reichhaltig weiterzuentwickeln“ (S. 418). „Damit ist eine vollständige Kontinuität in die Stufenfolge der Entwicklung gesetzt“ (ebenda). Die aus diesem allgemeinen Unterrichtsprinzip sich ergebende Methode, die, indem sie sich dem Gange der geistigen Entwicklung der Jugend anpasst, bestrebt ist, Stetigkeit, Ordnung und Zusammenhang in das Wissensgebiet hineinzubringen (vgl. oben S. 31), erfährt nun ihre nähere Bestimmung für die Volksschule durch die Anwendung auf das spezielle Unterrichtsziel der Volksschule: „Es kommt im Volksschulunterricht darauf an, dass, indem wir die einzelnen Gegenstände, die den Cyklus der Volkserziehung bilden, in einem ununterbrochenen Zusammenhange entwickeln, anknüpfend an das, was durch die erste Periode soll geleistet sein, wir immer im Auge behalten das festgesetzte Ende der zweiten Periode, das Ziel, was erreichtwerden soll, die Ausübung eines bestimmten Gewerbes“ (S. 419). Es ist damit auch methodisch der Kanon gefordert, den wir schon bei der Bestimmung des Unterrichtsgebietes aus dem Zwecke der Volksschule fanden: „dass man in der Volksschule keinen Lehrstoff nehmen darf, der nachher im Leben selbst seine Geltung verliert“ (S. 418, vgl. oben S. 72).

§ 24 Für die „Anwendung dieses allgemeinen Prinzips“, des Entwicklungsprinzips, „auf die einzelnen Momente des Unterrichts“, für die spezielle Didaktik, giebt Schleiermacher nur einzelne Andeutungen. Er giebt zu, dass hier seine pädagogischen Vorlesungen nicht ausreichend seien, und meint, dass auf diesem Gebiete die wissenschaftliche Pädagogik ihre nächste und wichtigste Aufgabe vor sich habe. „Es ist die Hauptaufgabe der Pädagogik in unserm Zeitalter, auf zweckmässige, abkürzende Methoden bedacht zu sein, aber so nur abkürzend, dass sie von richtigen Prinzipien ausgehend die Gründlichkeit eher fördern als hemmen“ (S. 464). Sodann nimmt er kurz Stellung zu der Pestalozzischen Methode, die damals im Vordergrunde der pädagogischen Aufmerksamkeit stand, und um deren Einführung in die Volksschule man sich gerade in Preussen grosse Mühe gegeben hatte.*) „Die Pestalozzische Methode,“ sagt er, „hat sich im allgemeinen noch die meiste Geltung errungen. Sie hat den Charakter, als läge ihr etwas Allgemeines zu Grunde, so dass man sie auf alle Fälle, auf alle einzelnen Unterrichtsgebiete

*) Man vergleiche darüber Br. Gebhardt, Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preussen. Berlin, 1896.

anwenden könnte, und als ob sie auf die Volksschule vorzüglich berechnet wäre.“ Aber gerade in ihrer Allgemeinheit, in ihrer prinzipiellen Begründung scheinen ihm die Mängel der Pestalozzischen Methode zu liegen; denn die Durchführung des methodischen Prinzips Pestalozzis auf allen Unterrichtsgebieten sei noch nicht gelungen und „es sei nicht zu leugnen, dass, sobald von einer solchen Durchführung die Rede war, auch die geistreichsten Verfechter dieser Methode sehr weit voneinander abgewichen sind.“ Doch liegt nach der Ansicht Schleiermachers in dem ganzen Streben Pestalozzis „etwas sehr Bestimmtes und Richtiges und nichts so Vereinzeltes und Willkürliches wie in andern Methoden, z. B. der Methode Basedows.“ Nur sei das, was bleibenden Wert haben werde, noch nicht recht herausgearbeitet. „Sollten Pestalozzis Bestrebungen einen weitern Einfluss auf das Volksschulwesen haben, so müsste seine Methode noch einmal tüchtig bearbeitet und auf das eigentliche Prinzip zurückgeführt werden, die Früchte würden gewiss nicht ausbleiben“ (Päd., S. 415/416).

Der methodische Hauptsatz nun, den Schleiermacher in seiner Skizzierung der speziellen Didaktik aufstellt, klingt recht pestalozzisch: alle Unterrichtsgegenstände sind in Elemente aufzulösen; aber nicht in mechanische Elemente, wie es die pestalozzischen Form, Zahl und Wort sind, sondern in lebendige Elemente.

Dieses Prinzip betont er dann zunächst für den Sprachunterricht. Das einfachste lebendige Element der Sprache ist nicht, wie Pestalozzi meint, das Wort, auch nicht das Lautelement, sondern der einfache Satz. „Dieser ist etwas Lebendiges, weil in ihm Wort und Gedanke zusammen sind. Die Einheit von Wort und Gedanken bildet ein lebendiges Ganzes, während das Wort an sich nur ein abstraktes ist. Wer mit den Lautelementen den Sprachunterricht beginnt oder mit dem einzelnen Wort, der fängt mit Totem an“ (S. 422), und das ist Mechanismus, der die lebendige Produktivität der Kinder tötet. Das Satzbilden dagegen regt die Kinder zum Denken und Produzieren an. Aus Sätzen ist auch die Grammatik zu gewinnen; denn in dem verbundenen Satze liegt der ganze grammatische Prozess. Die Beugungen der Haupt- und Zeitwörter u. s. w., die Deklinationen und Konjugationen sind also nicht an abstrakten Schematen, sondern an lebendigen Sätzen einzuüben.

Ähnlich ist es im Rechenunterricht. Hier darf man das abstrakte Zählen, das Rechnen mit unbenannten Zahlen, zunächst nicht in den Vordergrund stellen; denn das Zählen an und für sich ist die beständige Wiederholung der Einheit und das ist etwas vollkommen Mechanisches. Anfangen muss man auch hier bei dem Lebendigen, d. h. die Kinder müssen die arithmetische Thätigkeit an wirklichen Gegenständen üben.

Eine einheitliche Bearbeitung der Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer nach diesem Grundprinzip hat Schleiermacher jedoch,

wie wir schon sagten, des weiteren nicht gegeben. Nur einzelne Hinweise finden sich noch. So hält er es z. B. in Bezug auf den Leseunterricht für ratsam, diesen an das Schreiben anzuschliessen. „Man sollte mit dem Schreiben anfangen und daran das Lesen knüpfen" (Päd., S. 331). Das Schreiben aber soll aus dem Zeichnen hervorgehen, da es nur als eine bestimmte Spezies des Zeichnens zu betrachten sei. Das Zeichnen aber, das Malen von Bildern, ist eine Beschäftigung, die von selbst in den Kindern lebendig wird. „Die Hervorbringung von Bildern ist das produktive Gegenstück zum Sehen; und so wie man anfängt, das Auffassungsvermögen durch Bilder zu üben, muss man gleich die Übung des Zeichnens daran knüpfen. Leichte Gegenstände lege man den Kindern vor, damit sie an diesen ihre Kraft versuchen und in der Richtigkeit und Genauigkeit sich üben." Wie die Bilder symbolische Zeichen sind für die Gegenstände der Wirklichkeit, so sind die Buchstabenbilder symbolische Zeichen für das gesprochene Wort. „Daher soll im allgemeinen das Schreiben aus dem Zeichnen hervorgehen." Dadurch wird die Lebendigkeit dieses Unterrichts bewahrt. Mit dem Schreiben in Verbindung steht sodann das Lesen. Die Schrift zerlegt die Wörter in Elemente, in Buchstaben. Aber diese Schriftelemente, meint Schleiermacher, sind etwas Unlebendiges. Die letzten lebendigen Elemente der Wörter seien die Silben. Deshalb gehe man in der Analyse der Wörter zunächst nicht weiter als bis zur Teilung in Silben. An die Hervorbringung der Schriftzeichen für die einzelnen Silben knüpfe man dann allmählich die Kenntnis der Buchstaben, den Prozess des Lesens. „Nur auf diese Weise wird die Übung eine lebendige werden." Auf diese sogenannte „Schreib-Lesemethode" hat schon vor Schleiermacher Graser in seinen pädagogischen Schriften aufmerksam gemacht und sie besonders in seiner „Elementarschule für das Leben in ihrer Grundlage", 1817, und in der Schrift „Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual", 1819, dargestellt.*)

Die Leseübungen sind sodann anzuknüpfen an einen lebendigen Stoff, der im spätern Leben Wert behält. Für das Leben in der kirchlichen Gemeinschaft und als Vorübung für den Religionsunterricht ist ein Lesebuch der biblischen Geschichte, nicht aber der Gebrauch der Bibel selbst — „gerade die Ehrfurcht vor diesem Buche muss gegen den Gebrauch desselben in der Schule einnehmen" (S. 412) — oder sogenannter „Schulbibeln" zu empfehlen. Auf das Leben in der bürgerlichen Gemeinschaft soll ein populäres vaterländisches Geschichtsbuch vorbereiten. Vorangehen aber soll dieser Lektüre biblischer und vaterländischer Geschichte ein gründlicher deutscher Sprachunterricht (geistige Gymnastik). „Zweck-

*) Dass Schleiermacher mit Grasers Pädagogik bekannt war, nimmt Diebow, a. a. O. S. 139 ff., an.

mässige Bücher, d. h. gute Lehrbücher, „die ihren Stoff aus dem Cyklus entnehmen, den wir oben für die geistige Gymnastik bezeichnet haben, sind dabei zu Grunde zu legen“ (S. 433). Aber über der wachsenden Bedeutung des Lesens darf dessen Ursprung aus dem Schreiben nicht vergessen werden. Während sich der Schüler beim Lesen mehr rezeptiv verhält, soll ihn das Schreiben zum Produzieren anleiten. Durch den deutschen Aufsatzunterricht „muss die Fähigkeit entwickelt werden, einfache Gedanken auf richtige Weise durch die Schrift zu fixieren.“ Man beginne mit der Aufzeichnung kleiner Sätze und trage dann bei der Lektüre Sorge, dass das richtige Verständnis des Gelesenen zur Produktion Veranlassung gebe (Päd., S. 434).

§ 25 Zum Schlusse erübrigt uns noch, mit ein paar Worten auf die Stellung Schleiermachers zum Unterricht und zur Erziehung der weiblichen Jugend einzugehen. Schleiermacher will den von uns geschilderten Volksschulunterricht nicht ohne weiteres auch auf die Mädchen angewandt wissen. Das hängt zusammen mit seinen Anschauungen über die Frau und deren sittlichen Beruf in der Gesellschaft. Schleiermacher, der sonst in seiner Pädagogik manche Berührungspunkte mit der Platonischen Ethik und Staatslehre zeigt, hat hier eine von Plato grundverschiedene Auffassung, welche in seiner christlichen Weltanschauung wurzelt. Ihr ist die Wertschätzung des Familienlebens, auf die wir bereits an anderm Orte einzugehen hatten, eigentümlich. Und in der Familie hat nach Schleiermacher die Frau ihren eignen, von dem der Männer verschiedenen Beruf*), der ihr von Natur und durch den Verlauf der geschichtlichen Entwicklung bestimmt ist gemäss der physischen Verschiedenheit des weiblichen Organismus von dem männlichen, mit der, wie wir oben S. 12/13 sahen, auch psychische Verschiedenheiten in Verbindung stehen. Die Frau soll sich nicht am öffentlichen Leben beteiligen. Das öffentliche Leben ist für sie nur insoweit da, „als sich alle grossen Lebensgemeinschaften ihrer Natur nach in der Familie abspiegeln, und als sich besonders in der Ehe, dem innersten Kern des häuslichen Lebens, durch die Identifizierung des Mannes und der Frau in der Frau das ganze Leben des Mannes abspiegele“ (Päd., S. 225). „Nun liegt es in dem engern Verhältnis, das sich zwischen Müttern und Töchtern bildet, dass diese einen geschärfteren Sinn bekommen für die Art, wie sich die Teilnahme des Mannes an allen grossen Lebensgemeinschaften in der Mutter abspiegelt“, und dass so die Fähigkeit, das Gemeinwesen zu verstehen, am besten durch die Mütter in den Töchtern gefördert wird. Die Mütter sind also in hervorragender Weise dazu bestimmt, auf die Gesinnung der Mädchen einzuwirken. Die Entwicklung der Ge-

*) „Das weibliche Geschlecht hat in der Gesellschaft einen besondern Beruf“ (Päd., S. 97).

sinnung soll daher bei der weiblichen Jugend allein innerhalb der Familie vor sich gehen, und wenn andrerseits, in Beziehung auf Kenntnisse und Fertigkeiten infolge der unzulänglichen allgemeinen Bildung in den einzelnen Familien, die Notwendigkeit von Schulen auch für die Mädchen sich ergiebt, so müssen diese Mädchenschulen doch einen ganz andern Charakter tragen wie die Knaben-, wie die Volksschulen. Die Entwicklung der Fertigkeiten und Kenntnisse ausserhalb der Familie darf nicht einen allzu langen Zeitraum einnehmen, und der Charakter der Behandlung in den Töchterschulen muss weit mehr dem häuslichen in der Familie ähnlich sein (Päd., S. 224—227). Eine Volksschule, in der beide Geschlechter verbunden sind, hat für Schleiermacher einen primitiven, unzulänglichen Charakter, und es ist das nicht ein Zustand, der auf die Dauer zu dulden wäre. Es muss dahin gestrebt werden, dass mehrere Familien sich zur gemeinschaftlichen Erziehung der Töchter in gemeinsamer Lokalität vereinigen (Päd., S. 357). Schleiermacher denkt sich also die Töchterschulen als sogenannte Privat- oder Sammelschulen. Dass er nun wünscht, dass die Bildung, die sie vermitteln, eine möglichst hohe und gründliche sei, ist bei Schleiermacher, der so sehr den Umgang mit geistreichen und gebildeten Frauen zu schätzen wusste, selbstverständlich. „Da das weibliche Geschlecht im Hauswesen eine bedeutende pädagogische Thätigkeit ausübt (besonders ja in der Töchtererziehung), zuerst sogar überwiegend in die Erziehung eingreift, so wäre wünschenswert, dass auch das weibliche Geschlecht tingiert würde von demjenigen, was der höhern Bildungsstufe eignet.“ Der Unterschied zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht in Bezug auf allgemeine geistige Bildung verringert sich immer mehr bei steigernder Kultur. Die weibliche Erziehung ist daher so einzurichten, „dass auf der einen Seite nichts geschieht, wodurch die Naturbestimmung des Weibes (für Ehe und Haus) vergeblich gemacht wird, auf der andern Seite dem weiblichen Geschlecht so viel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner (sozialen) Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation notwendig ist“ (S. 100). Das mutet uns an wie eine Bemerkung zu einer modernen Frauenbewegung, und ist ein Standpunkt, der gegenüber manchen allzuweit gehenden Forderungen von Mädchenschulpädagogen Berücksichtigung verdient.

Wir sind am Ende unsrer Darstellung der Schleiermacherschen Volksschalpädagogik.

---

Wenn wir zum Schlusse einen Rückblick werfen auf die Auf- § 26
stellungen Schleiermachers, wie wir sie im engsten Anschlusse an seine Vorlesungen und seine eignen Worte und im Zusammenhange mit seinen philosophischen Theorien darzulegen versuchten, so finden wir in ihnen eine Volksschulpädagogik niedergelegt, die Ideal und

Wirklichkeit in gleich gründlicher Weise berücksichtigt. Zum erstenmal erscheint hier die Volksschule in ihrem engen Zusammenhange mit dem Bildungswesen und der Erziehung überhaupt und zum Gegenstand einer systematischen Darstellung gemacht. Ziel und Zweck der Volksschule ist aus der Idee der Erziehung abgeleitet und die Lehre von der Volksschule in ein System der Pädagogik hineingearbeitet, das philosophisch begründet ist.

Leider ist es Schleiermacher nicht vergönnt gewesen, mit seinen wohldurchdachten Ideen über die Volkserziehung auf die Praxis Einfluss zu gewinnen. Er gehörte allerdings in den Jahren von 1810 bis 1814 als „Direktor der wissenschaftlichen Deputation" und dann als ordentliches Mitglied der „Unterrichtssektion" dem preussischen Ministerium des Innern an, als man in Preussen den Gedanken einer Neuregelung des gesamten öffentlichen Unterrichtswesens erwog.*) Die damals von Süvern der Unterrichtssektion vorgelegte „Instruktion über die öffentlichen Schulen im preussischen Staate" stellte als Norm eine Abstufung von drei Schularten auf: die Elementarschule oder niedere Stadtschule, die Bürger- oder höhere Stadtschule und das Gymnasium. Diese Einteilung war als eine organische und einheitliche in der Weise gedacht, dass jede höhere Stufe die niedere in sich begriffe, und demnach im Gymnasium die beiden übrigen Schularten mit enthalten seien. Sie wird jedoch der selbständigen Bedeutung, die der Volksschule im Unterrichtswesen zukommt, in keiner Weise gerecht und macht Volksschule und Bürgerschule zu Vorstufen des Gymnasiums, und es würden so die Zöglinge dieser Anstalten notwendig mit einer abgerissenen, fragmentarischen Bildung entlassen werden müssen. Ganz anders dachte Schleiermacher über die Organisation der Schulen (cf. oben Kap. 4), und er sprach seine Anschauung in einem Votum über diese „Instruktion" aus. Während die Instruktion das Bildungswesen von oben her, vom Standpunkte des Gymnasiums aus, konstruiert, will er umgekehrt das Schulwesen von unten her organisieren und auf die Volksschule aufbauen. Schleiermacher dachte realistischer als die neuhumanistisch gerichteten Nicolovius, Süvern, Joh. Schulze, die nach dem Ausscheiden Schleiermachers aus dem Ministerium 1814 ihre Aufmerksamkeit vorwiegend den höhern Schulen zuwandten. Schleiermacher hatte vom Philanthropinismus gelernt, dass es gilt, die Jugend mit einer nützlichen, im Leben brauchbaren Bildung auszustatten. Darum fordert er zunächst, ohne dabei in einseitigen Utilitarismus zu verfallen, eine auf das Leben und seine Anforderungen Rücksicht nehmende allgemeine Bildung in der Volksschule, die dann nach der praktischen oder wissenschaftlichen Seite hin einer Ergänzung und eines höhern Ausbaues fähig ist durch die

*) Man vergleiche zu Folgendem Heubaum über „Schleiermacher" in der Reinschen Encyklopädie.

Univ. of California

Realschule oder das Gymnasium. Damit wollte er die Volksschule zur Grundlage des gesamten Unterrichtswesens machen und für ihre Hebung zunächst die fortgehende Unterstützung des Staates erwirken. Aber das Volk und die Interessen der Volkserziehung traten nach den Freiheitskriegen für die Regierungen in den Hintergrund, und Schleiermacher, der dem neuen Ministerium Altenstein unbequem war, wurde 1814 zum Mitgliede der Akademie ernannt und seiner Thätigkeit in der Unterrichtssektion enthoben. Er bethätigte nun seine erzieherischen Interessen nur noch als akademischer Lehrer durch seine Vorlesungen über Pädagogik, leider nicht auch litterarisch. Als diese Vorlesungen nach seinem Tode 1849 von Platz herausgegeben wurden, hatte Diesterweg, der zu Füssen Schleiermachers gesessen und vielfach von ihm angeregt worden war*), vergeblich im Sinne Schleiermachers in den Kampf für die Hebung der Volksschule, der sich in den vierziger Jahren entspann, eingegriffen. Die Augen der ganzen gebildeten Welt Deutschlands waren damals auf das Frankfurter Parlament gerichtet, von dem man auch für die „Nationalerziehung" Grosses erwartete (cf. Th. Waitz' Aufsatz: „Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen?" 1848). Die Bedeutung der Schleiermacherschen Pädagogik für die Bestrebungen der Zeit wurde sogleich mehrfach erkannt und geschätzt. Es erschien bereits 1851 eine allerdings wenig glückliche Zusammenstellung seiner Gedanken über die Volksschule von Eisenlohr in der Meinung, „einem gefühlten Zeitbedürfnis entgegenzukommen" (Eisenlohr, Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Fr. Schleiermachers, 1851, S. VI). Aber Schleiermachers Forderungen sind zu vorsichtig formuliert und seine Gedankenreihen zu kompliziert, als dass sie in jenen stürmischen Zeiten auf weitere Kreise hätten wirken und die in Preussen einsetzende Reaktion auf dem Gebiete der Volksschulbildung hätten hindern können, die in den bekannten drei Regulativen 1854 ihren Abschluss fand.

*) Cf. seine Schrift „Über die Lehrmethode Schleiermachers", 1834.

Sohn des Bürgerschullehrers Franz Louis Lahse wurde ich, Karl Erich Lahse (evangelisch-lutherischer Konfession), am 17. Juli 1876 in Leipzig geboren, besuchte von Ostern 1883—1887 die erste höhere Bürgerschule, von Ostern 1887—1896 das Nikolai-Gymnasium meiner Vaterstadt und studiere seit Ostern 1896 an der Universität zu Leipzig Theologie und Pädagogik. Während dieser Zeit hörte ich Vorlesungen in der theologischen Fakultät bei den Herren Professoren Brieger, Fricke, Guthe, Hauck, Heinrici, Hofmann, Kirn, Kittel, Rietschel, Gregory und Schnedermann, in der philosophischen Fakultät bei den Herren Professoren Birch-Hirschfeld, Heinze, Lamprecht, Marcks, Richter, Volkelt, Wundt und Barth, war während fünf Semestern Mitglied des philosophisch-pädagogischen Seminars des Herrn Professor Volkelt und nahm teil an den wissenschaftlichen Übungen der Herren Professoren Brieger, Heinze, Kirn, Lamprecht, Marcks und Barth, dem ich insbesondere die Anregung zu der vorliegenden Arbeit zu danken habe, und an den praktischen Übungen der Herren Hofmann, Hölscher und Richter.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA
LIBRARY

Due two weeks after date.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY
BERKELEY

Return to desk from which borrowed.
This book is DUE on the last date stamped below.

22Jan'49RAB

LD 21–100m-9,'48(B399s16)476

LB675
S39L3

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY